

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Avaliação do impacto de um programa de promoção de
competências sócio-emocionais no bem-estar dos professores**

Elisabete Elias

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Avaliação do impacto de um programa de promoção de
competências sócio-emocionais no bem-estar dos professores**

Elisabete Cristina Vital dos Santos Antunes Elias

Dissertação orientada pela Professora Doutora Alexandra Marques Pinto

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2013

Agradecimentos

Quero aqui agradecer a todas as pessoas que, de uma forma ou outra, me apoiaram e permitiram a concretização deste trabalho:

À Prof.^a Alexandra Marques Pinto, por todo o apoio, motivação, dedicação e orientação que me prestou ao longo desta jornada.

À Dr.^a Joana Carvalho, por toda a ajuda que me deu e por possibilitar a minha participação no seu estudo.

A todos os participantes envolvidos na investigação, pela disponibilidade demonstrada.

Aos meus pais e irmãos, por todo o carinho e apoio dados.

À minha afilhada, pela paciência e compreensão que demonstrou durante este percurso.

À turma 2011-2013 da secção de psicologia da educação e orientação, por todo o companheirismo e amizade.

Aos meus amigos, em especial à Daniela, Madalena e Ana, por estarem sempre ao meu lado.

RESUMO

O presente estudo visa analisar o impacto de um programa de competências sócio-emocionais – o *MindUP* - nos professores aplicadores. Para isso, foram avaliadas quatro componentes de funcionamento dos docentes - burnout, auto-eficácia, *mindfulness* e bem-estar – em dois momentos diferentes: antes e após a aplicação do programa.

Este estudo teve um design quasi-experimental, sendo que a amostra total foi composta por 20 professores de 1º ciclo de escolas da área da Grande Lisboa. 13 professores fizeram parte do grupo experimental, sendo que os restantes 7 pertenceram ao grupo de controlo, que não aplicou nenhum programa.

Os resultados da investigação revelaram que a aplicação do *MindUP* produziu efeitos nas variáveis *observar* da *mindfulness* ($M_{T1} = 12.08$; $M_{T2} = 14.92$; $F(1,18) = 7.175$; $p = .015$; $\eta_p^2 = .285$; $\pi = .717$) e *realização pessoal* do burnout ($M_{T1} = 4.42$; $M_{T2} = 4.83$; $F(1,18) = 4.973$; $p = .039$; $\eta_p^2 = .216$; $\pi = .560$), havendo um aumento significativo das médias entre T1 e T2 nos professores aplicadores. Os resultados obtidos sugerem assim a importância da educação sócio-emocional no funcionamento psicológico e no bem-estar profissional dos professores que a promovem junto dos seus alunos.

A par da reflexão sobre as limitações do estudo e pistas para estudos posteriores é ainda discutido o papel do psicólogo educacional no apoio aos professores neste âmbito.

Palavras-Chave: Competências Sócio-Emocionais, Professores, *Mindfulness*, *Burnout*, Bem-Estar, Auto-Eficácia.

ABSTRACT

This study aims to analyze the impact of a socio-emotional learning program - *MindUP* – on the teachers that delivered it to their students. Therefore, four components of teachers action were evaluated - burnout, self-efficacy, mindfulness and well-being - at two different points in time: before and after the implementation of the program.

A quasi-experimental design was used and the total sample of participants comprised twenty 3rd grade teachers from Lisbon District schools. 13 teachers took part in the experimental group, while the remaining 7 belonged to the control group and did not implement any program.

The research results revealed that the application of *MindUP* produced effects on the observed variables of mindfulness ($MT1 = 8.12$, $MT2 = 14.92$, $F (1,18) = 7.175$, $p = .015$, $\eta^2 = .285$, $\pi = .717$) and personal accomplishment of burnout ($MT1 = 4.42$; $MT2 = 4.83$, $F (1,18) = 4.973$, $p = .039$, $\eta^2 = .216$, $\pi = .560$), with a significant increase of the average values between T1 and T2 on teachers from the experimental group. The results thus suggest the importance of socio-emotional learning in the psychological functioning and professional well-being of the teachers who promote it among their students.

Study limitations and cues for future studies are discussed and a reflection is made on the role of the educational psychologist in supporting teachers in this area.

Keywords: Socio-Emotional Skills, Teachers, Mindfulness, Burnout, Well-Being, Self-Efficacy

ÍNDICE

RESUMO.....	i
ABSTRACT.....	ii
INTRODUÇÃO.....	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
Importância da aprendizagem sócio-emocional.....	3
Os professores e a educação sócio-emocional.....	5
Mindfulness - uma nova perspectiva.....	11
Objectivos Gerais e Questões de Investigação	16
MÉTODO.....	17
Participantes.....	17
Procedimentos.....	17
Instrumentos.....	19
Estudo das qualidades psicométricas das medidas.....	22
PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	27
RESULTADOS.....	28
Pressuposto da normalidade e homogeneidade da variância.....	28
Análise descritiva dos resultados obtidos nas variáveis em estudo.....	28
Análise das correlações entre as dimensões sob estudo.....	30
Análise da homogeneidade dos grupos.....	35
Análise das diferenças entre os grupos nas variáveis em estudo.....	35

DISCUSSÃO.....	38
CONCLUSÃO.....	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46
ANEXOS.....	52

INTRODUÇÃO

Na actualidade, assume-se que a escola deve ser responsável por preparar os estudantes para a vida futura, não interessando apenas a realização bem-sucedida de testes estandardizados (Elbertson, Brackett, & Weissberg, 2010). Para tal, é necessário que esta alargue a sua tradicional acção interventiva, contemplando a promoção de competências sócio-emocionais que apoiem os papéis pessoais e/ou sociais que as crianças irão ter que assumir ao longo das suas vidas (Vale, 2009). Este esforço torna-se ainda mais urgente quando é sabido que muitas crianças enfrentam uma ampla gama de problemas sociais, emocionais e comportamentais, pela falta de capacidades como a empatia, tomada de decisões ou resolução de conflitos (Greenberg et al., 2003; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010).

Com isto, a aprendizagem sócio-emocional constitui-se como um dos componentes essenciais para uma educação de qualidade, possibilitando benefícios significativos no desenvolvimento e bem-estar dos alunos, nomeadamente na promoção de comportamentos pró-sociais, na redução de problemas comportamentais e na melhoria dos resultados escolares (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Neste ponto, os professores desempenham um papel único e fundamental, sendo este cada vez mais exigente socialmente e emocionalmente. É esperado que estes profissionais disponibilizem suporte emocional a todos os alunos; promovam um ambiente de sala de aula acolhedor e estimulante; sejam um modelo na regulação das emoções; orientem os alunos em situações de conflito com sensibilidade e responsabilidade; giram eficazmente os comportamentos desafiadores dos alunos e respondam às exigências da avaliação de resultados escolares (Jennings, 2011). Contudo, a actual formação académica dos professores não fornece nenhuma preparação psicológica ou ferramenta de auto-conhecimento pessoal que vá ao encontro das necessidades anteriormente indicadas, pelo que estes profissionais têm muitas vezes falta de capacidades para lidar com as exigências do seu dia-a-dia profissional, surgindo níveis elevados de *stress* e *burnout* (Mañas, Justo, & Martínez, 2011).

Com vista à promoção de um clima positivo de sala de aula, vários programas de intervenção sócio-emocional têm sido desenvolvidos, procurando os mesmos o desenvolvimento académico, emocional, social e comportamental dos alunos. Dentro

deste campo, uma das abordagens mais recentes relaciona-se com a prática da *mindfulness* ou atenção plena.

Segundo Brown e Ryan (2003, citado por Chang et al., 2004; Hülsheger et al., 2012; Mendelson et al., 2010), a *mindfulness* pode ser definida como “o estado de estar atento e consciente do que ocorre no momento presente de uma forma sustentada e receptiva”. A sua inclusão em intervenções terapêuticas tem-se multiplicado ao longo dos anos, tendo recentemente sido adoptada também em programas direccionados para os contextos escolares formais. Este tipo de abordagem é baseado no treino da atenção, procurando o mesmo mudar a relação do próprio com os pensamentos e situações stressantes, ao diminuir a reactividade emocional e melhorar a avaliação cognitiva (Gold et al., 2010; Teasdale et al., 1995).

O presente trabalho visa avaliar o impacto da aplicação de um programa de promoção de competências sócio-emocionais baseado em práticas contemplativas de *mindfulness* - (*MindUP*) no bem-estar dos professores (aplicadores do mesmo). A primeira parte do trabalho é composta pelo enquadramento teórico, onde se reflecte sobre as temáticas da aprendizagem sócio-emocional e da *mindfulness*. A segunda secção corresponde ao método, onde são detalhados os instrumentos e a intervenção aplicados nesta investigação. Segue-se a terceira parte, com a descrição dos resultados obtidos nos professores, sendo a última parte constituída pela discussão e conclusões do trabalho.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Actualmente, a escola apresenta-se como um contexto essencial para a sociedade, promovendo o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional das crianças e adolescentes que dela fazem parte. Esta instituição procura, para além de promover o sucesso escolar, ajudar os seus alunos a interagirem socialmente de forma competente e respeitosa, a praticarem comportamentos positivos, seguros e saudáveis, a contribuírem eticamente e responsavelmente para os grupos de pertença (pares, família, escola e comunidade), a possuírem competências básicas e valores profissionais, e ainda a envolverem-se na cidadania (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Jennings & Greenberg, 2009). Entre estes vários propósitos, prefigura-se a aprendizagem das competências sócio-emocionais, importantes para o desenvolvimento saudável dos jovens.

Importância da aprendizagem socio-emocional:

Segundo Elias e colaboradores (1997, citado por Durlak et al., 2011), a aprendizagem sócio-emocional (ASE) é definida como o processo de aquisição de competências que permitem o reconhecimento e gestão de emoções, o estabelecimento e realização de objetivos positivos, a apreciação da perspectiva do outro, o estabelecimento e manutenção de relações positivas, a tomada de decisões responsáveis e o controlo construtivo de situações interpessoais.

A promoção da aprendizagem sócio-emocional em contexto escolar representa uma abordagem promissora para aumentar o sucesso da criança na escola e na vida (Elias et al., 1997; Zins & Elias, 2006, citado por Durlak et al., 2011). A mesma assume uma importância extrema nos dias actuais, uma vez que se tem verificado um aumento da proporção de crianças com diferentes problemas sociais, emocionais e comportamentais que interferem posteriormente com as suas relações interpessoais, o seu sucesso escolar e as suas potencialidades para se tornarem adultos competentes e cidadãos produtivos (Greenberg et al., 2001, citado por Schonert-Reichl & Lawlor, 2010).

No âmbito da aprendizagem sócio-emocional, vários são os programas de educação sócio-emocional disponíveis para os alunos de diferentes níveis de ensino. Segundo a organização CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional

Learning, 2003), estes devem procurar desenvolver cinco competências principais: a **auto-consciência** (reconhecer as emoções, os pensamentos e a sua influência no comportamento), a **auto-gestão** (regular as emoções, pensamentos e comportamentos de forma eficaz em situações diferentes), a **consciência social** (tomar a perspectiva dos outros e empatizar), as **capacidades relacionais** (estabelecer e manter relações saudáveis e gratificantes com diferentes indivíduos e grupos) e a **tomada de decisões responsáveis** (fazer escolhas construtivas e respeitosas sobre o comportamento pessoal e as interações sociais).

Presentemente, os programas de aprendizagem sócio-emocional procuram incorporar esforços entre a sala de aula, a casa dos alunos, a escola e a comunidade, com vista a dar aos estudantes amplas oportunidades estruturadas e não estruturadas para aprender e aplicar competências que promovam o seu sucesso académico, emocional e social, através de um ambiente de aprendizagem mais produtivo (CASEL, 2003; Durlak et al., 2011). Por isto, cada vez mais estas intervenções visam fomentar as qualidades positivas e a resiliência nos alunos, ao invés de solucionar as fraquezas e comportamentos negativos dos mesmos (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010).

De acordo com alguns estudos, os programas de educação social e emocional demonstram sucesso, junto das crianças e jovens a que se destinam, na promoção da saúde física e mental, bem-estar geral, auto-eficácia, relações interpessoais positivas, cidadania, julgamento moral, desempenho escolar, atitude perante a escola, motivação, estilo de *coping*, desenvolvimento geral positivo e prevenção de comportamentos disruptivos e/ou aditivos (Durlak et al., 2011; Elbertson, Brackett, & Weissberg, 2010; Jennings & Greenberg, 2009). De uma forma geral, ao serem criados ambientes de aprendizagem produtivos, enriquecedores e seguros, os programas promovem um aumento da ligação e vinculação do estudante à escola, que é associada a uma redução de comportamentos de risco e um aumento de comportamentos e atitudes pró-sociais para com o próprio e com os outros (CASEL, 2003; Durlak et al., 2011; Elbertson et al., 2010). Estas melhorias na escola e no clima de sala de aula transformam a maneira com que os estudantes experienciam e percebem as suas vidas escolares, com melhorias no seu ajustamento e desenvolvimento escolar, psicológico e social (Elbertson et al., 2010).

Os professores e a educação socio-emocional:

Segundo Jennings e Greenberg (2009), os professores desempenham um papel central no contexto das aprendizagens formais, contribuindo em muito para a qualidade do clima da sala de aula. Como tal, as competências sócio emocionais destes profissionais (com destaque para a **auto-consciência**, a **consciência social**, a **tomada de decisões responsáveis**, o **estabelecimento e gestão de relações positivas**, a **negociação de conflitos** e a **tomada de perspectiva social e emocional**) e o seu bem-estar constituem-se como promotores de um clima positivo de aprendizagem, influenciando os resultados, comportamentos e desenvolvimento geral dos alunos.

Características dos professores socialmente e emocionalmente competentes:

De acordo com Jennings e Greenberg (2009), os professores socialmente e emocionalmente competentes influenciam fortemente o clima da sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento sócio-emocional e académico dos alunos.

Os professores com boas competências socio-emocionais apresentam uma **auto-consciência** positiva, sendo capazes de reconhecer as suas emoções e utilizá-las para motivar o ensino e a aprendizagem na sala de aula. Tal facto mostra que estes possuem uma compreensão realista das próprias características e capacidades, aceitando as suas forças e fraquezas emocionais (Jennings & Greenberg, 2009). A par disto, este tipo de professores demonstra uma boa **consciência social**, reconhecendo e compreendendo as emoções e perspectivas pessoais dos outros. É ainda visível nestes professores uma exibição de **valores pró-sociais**, sendo os mesmos capazes de estabelecer relações interpessoais positivas, resolver eficazmente os conflitos e tomar decisões de forma responsável e ponderada, tendo em conta o impacto das mesmas no próprio e nas outras pessoas (Jennings & Greenberg, 2009).

Quando se verificam boas competências sócio-emocionais nos professores, estes apresentam igualmente um bem-estar acentuado. Nesta situação, os professores tornam-se mais motivados, satisfeitos, produtivos e eficazes (Jennings & Greenberg, 2009), pelo que é possível um ambiente de sala de aula mais positivo e activo. Esta atmosfera pró-social é caracterizada pelo estabelecimento de relações positivas e cooperativas entre os alunos e professor, havendo baixos níveis de comportamentos disruptivos e/ou conflituosos. A par disso, verificam-se boas competências de comunicação, expressão e

gestão emocional, e resolução de problemas, sendo perceptível um maior interesse e motivação nas tarefas propostas pelo professor (Jennings & Greenberg, 2009).

Apesar de a investigação corrente salientar a importância das competências socio-emocionais nos professores, a verdade é que estas têm sido esquecidas na formação académica destes profissionais, sendo apenas abordado o desenvolvimento destas competências nas crianças e adolescentes (Jennings & Greenberg, 2009; Mañas, Justo, & Martínez, 2011). Como tal, o sistema educacional actual tem assumido que os professores têm, à partida, as competências socio-emocionais necessárias para criar um clima de aprendizagem enriquecedor e caloroso; responder emocionalmente aos alunos; formar relações colaborativas com os pais, direcção e colegas; gerir eficazmente as crescentes exigências educacionais; ser modelos de regulação emocional; treinar os alunos na resolução de conflitos com os pares; e gerir eficazmente os comportamentos disruptivos e desafiadores dos estudantes (Jennings & Greenberg, 2009).

Por vezes, verificam-se situações em que os professores não possuem as competências socio-emocionais necessárias para lidar com os desafios diários da sala de aula, acabando estes profissionais por experienciarem um elevado *stress* emocional. Estes níveis elevados de stress têm efeitos negativos no desempenho profissional, assim como no clima e gestão da sala de aula, podendo eventualmente levar ao *burnout*.

Stress e burnout nos professores:

Actualmente, o stress é um dos temas mais investigados pela Psicologia, dadas as repercussões que o mesmo pode trazer à saúde psicofísica e desempenho profissional das pessoas. Vários estudos realizados ao longo dos anos têm identificado como causas principais do stress entre os professores: a alta pressão no trabalho, as más condições de trabalho, as crescentes exigências da escola, a falta de recursos, a carga elevada de trabalho, as relações pobres com os colegas, os conflitos e a ambiguidade do papel de educador, as altas expectativas dos professores, os baixos salários, a fraca comunicação entre os agentes educativos, a falta de reconhecimento e crescimento profissional, a má preparação das crianças na entrada para a escola, a indisciplina na sala de aula e a fraca realização escolar dos alunos (Jennings & Greenberg, 2009; Klassen & Ming Chiu, 2010; Mañas et al., 2011; Papastylianou, Kaila, & Polychronopoulou, 2009). Contudo, as respostas dadas às situações de stress dependem de vários factores moderadores,

nomeadamente da constituição genética, das competências sócio-emocionais, dos pensamentos e emoções relativos aos stressores, dos comportamentos de resposta ao stress (estilos de coping), do tipo de apoio dado pelos outros e ainda da consciência das respostas físicas face ao stress (Bowers, 2007; Jennings & Greenberg, 2009; Mañas et al., 2011). Assim, quando estas variáveis contribuem positivamente para a auto-regulação emocional e social, a pessoa é capaz de produzir respostas adaptativas ao stress, sendo este facto um protector contra o burnout.

O conceito “burnout profissional” é descrito por Maslach e Jackson (1981) como sendo um síndrome psicológico de exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal, podendo o mesmo ocorrer frequentemente em pessoas que trabalham com outros indivíduos. A exaustão emocional refere-se ao sentimento de estar emocionalmente sobrecarregado e esgotado de recursos emocionais pessoais. A despersonalização reporta-se a uma atitude negativa, insensível e distante para com as pessoas com quem se trabalha, ou seja, pacientes, clientes ou alunos. Por outro lado, a reduzida realização pessoal está relacionada com a auto-avaliação negativa acerca do próprio desempenho profissional (Schaufeli et al., 1993, citado por Bümen, 2010).

As investigações mais recentes têm demonstrado que as competências sócio-emocionais dos professores estão relacionadas com o stress emocional e o burnout. De acordo com as mesmas, as dimensões da autoconsciência e da auto-regulação emocional influenciam a capacidade do professor para lidar com os desafios e exigências do ensino, tornando-o mais resiliente e motivado intrinsecamente (Jennings & Greenberg, 2009). Em contraste, quando se observa que os professores não conseguem lidar com as próprias reacções emocionais às situações diárias, estes mostram comportamentos mais desajustados às necessidades dos alunos, resultando isso numa diminuição da motivação e auto-eficácia dos professores em relação à ocupação profissional, o que poderá levar ao burnout (Kavanaugh & Bower, 1985, citado por Jennings & Greenberg, 2009).

Num estudo realizado por Chan (2003; Jennings & Greenberg, 2009), foram analisadas as relações existentes entre os três componentes do burnout (exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal) e os quatro componentes da inteligência emocional (avaliação emocional, regulação positiva, sensibilidade empática e utilização positiva). No mesmo, verificou-se que a avaliação emocional (relacionada com a auto consciência) e a regulação positiva (relacionada com a auto gestão) são preditores significativos da exaustão emocional. Além disso, a exaustão

emocional foi um preditor significativo da despersonalização que, por sua vez, prediz a falta de realização pessoal. Estas relações estabelecidas levam assim à ideia de que a falta de competências sócio emocionais nos professores leva a uma “cascata de burnout”, que começa com a exaustão emocional, seguida da despersonalização e consequentemente da falta de realização pessoal (Jennings & Greenberg, 2009).

A investigação vigente tem demonstrado que os professores com elevados níveis de burnout se mostram fisicamente e emocionalmente exaustos, com elevados níveis de stress e ansiedade, tendo dificuldades em gerir eficazmente a sala de aula. A par disso, têm uma atitude insensível e pouco preocupada para com os seus alunos, pais e colegas, exibindo uma menor tolerância, dedicação, produtividade e qualidade no seu trabalho, o que resulta na retirada prematura da profissão em alguns casos (Bümen, 2010; Jennings & Greenberg, 2009; Klassen & Ming Chiu, 2010; Papastylianou et al., 2009). Assim, é perceptível que a incidência de burnout nos professores acaba por prejudicar o clima da sala de aula, que se torna mais hostil e rígido, com baixos níveis de desempenho, disciplina, envolvimento e motivação da parte dos alunos, trazendo isto consequências graves para a aprendizagem e o desenvolvimento global destes (Jennings & Greenberg, 2009; Mendelson et al., 2010).

Uma das variáveis que se relaciona fortemente com o burnout e os níveis de bem-estar é a auto-eficácia percebida (Bümen, 2010). A auto-eficácia nos professores é definida como a crença sobre a capacidade de influenciar a aprendizagem dos alunos (Klassen & Ming Chiu, 2010). Por outras palavras, relaciona-se com a convicção destes profissionais em relação à capacidade de influenciar o quão bem os estudantes aprendem, mesmo aqueles identificados como tendo mais dificuldades ou menos motivação (Guskey & Passaro, 1994, citado por Bümen, 2010). Este tipo de crença revela-se como importante para a realização pessoal numa grande variedade de contextos, incluindo a educação, a saúde, o desporto e os negócios, sendo influenciada pelas situações da vida e/ou carreira (Bandura, 1997, citado por Klassen & Ming Chiu, 2010).

Segundo Klassen e Ming Chiu (2010), a auto-eficácia afecta o esforço que os professores investem no ensino, assim como os níveis de aspiração e objectivos a que se colocam. Quando este tipo de crenças é positivo, os professores tendem a estar mais abertos a novas ideias, a serem mais persistentes e resilientes, e a criticarem menos os alunos que cometem erros (Ashton & Webb, 1986, Cousins & Wlaker, 2000, Gibson &

Dembo, 1984, citado por Bümen, 2010). A par disso, mostram-se também mais satisfeitos, confiantes e comprometidos profissionalmente, conseguindo que os alunos tenham maior motivação e sucesso escolar (Klassen & Ming Chiu, 2010). Por outro lado, quando os professores mostram níveis baixos de auto-eficácia, experienciam grandes dificuldades em ensinar, grandes níveis de stress profissional e baixos níveis de satisfação com a profissão, sendo elevado o risco de deixarem a profissão prematuramente (Betoret, 2006, Evans, 2001, Ingersoll, 2001, Klassen et al., 2009, citado por Klassen & Ming Chiu, 2010).

No que respeita à relação entre a auto-eficácia e os componentes do burnout, estudos têm demonstrado que a primeira está associada positivamente à realização pessoal, e negativamente à despersonalização e à exaustão emocional, sendo que os indivíduos com níveis mais baixos de auto-eficácia mostram maior exaustão emocional (Bümen, 2010).

A influência das competências sócio-emocionais dos professores no clima da sala de aula:

Com vista a operacionalizar a influência das competências sócio-emocionais dos professores no clima e resultados da sala de aula, foi proposto por Jennings e Greenberg (2009) o “Modelo Pró-Social da Sala de Aula” (ver anexo 1), estando quatro ideias centrais subjacentes à compreensão do mesmo.

Em primeiro lugar, as competências sócio-emocionais dos professores exercem uma forte influência no desenvolvimento de relações de apoio e empatia entre professores e alunos. Este tipo de relações tem um papel crucial no clima saudável da escola e da sala de aula, na ligação do aluno à escola, e nos resultados desejáveis para os estudantes, tanto escolares como sócio emocionais (Abbott et al., 1998; Darling-Hammond, Ancess, & Ort, 2002; Gambone, Klem, & Connell, 2002; McNeely, Nonnemaker, & Blum, 2002; Osher et al., 2007, citado por Jennings & Greenberg, 2009), tornando as crianças mais confiantes, seguras, interessadas e motivadas (Jennings & Greenberg, 2009). Contudo, quando existem comportamentos disruptivos e conflituosos na sala de aula, os professores podem experienciar dificuldades no desenvolvimento e/ou manutenção de relações de apoio com os estudantes, sendo isto percebido como um stressor. Nestas situações, é importante que os professores encontrem formas adequadas para expressar ou inibir os seus sentimentos face às

situações diárias ocorridas na sala de aula, indo ao encontro das necessidades individuais dos alunos, sendo para tal essencial uma boa auto-regulação emocional e comportamental (Hargreaves, 2000, citado por Jennings & Greenberg, 2009).

Em segundo lugar, os professores com altas competências socio-emocionais têm maior probabilidade de demonstrar uma gestão eficaz da sala de aula (Jennings & Greenberg, 2009). De facto, ao ser utilizada uma abordagem mais pró-activa por parte destes professores, em que os mesmos respondem mais eficazmente aos desafios e necessidades da sala de aula, os alunos exibem comportamentos mais cooperativos, empáticos e pró-sociais, aumentando o seu desempenho académico e a sua ligação à escola. A par disto, verifica-se também nos jovens uma maior procura de objectivos intrínsecos em relação à aprendizagem (ao invés de objectivos extrínsecos), resultando isto numa melhoria da aprendizagem, autonomia, motivação, envolvimento, auto-eficácia e persistência dos alunos (Vansteenkiste et al., 2004, citado por Jennings & Greenberg, 2009).

Em terceiro lugar, os professores com boas competências socio-emocionais vão possivelmente implementar o currículo da aprendizagem sócio emocional mais eficazmente, uma vez que são modelos positivos para os estudantes no que respeita a comportamentos emocionais e sociais desejáveis (Jennings & Greenberg, 2009). Quando esta implementação da aprendizagem socio-emocional na escola é realizada de forma positiva, os professores acabam por generalizar os conceitos principais da aprendizagem sócio-emocional para o dia-a-dia natural da sala de aula, nomeadamente em situações de conflito ou quando os alunos se sentem zangados ou tristes.

Por último, é ainda reconhecido que vários factores pessoais e contextuais podem influenciar as competências sócio-emocionais dos professores na sala de aula, entre os quais o apoio dado pela direcção, pais dos alunos e colegas da escola, o clima e normas escolares, os valores e oportunidades vigentes na escola, a cultura da comunidade, as políticas e exigências legislativas, a auto-eficácia do próprio docente quanto à acção de ensinar, as situações de stress da vida pessoal e ainda o bem-estar geral do professor (Jennings & Greenberg, 2009).

Assim, e em síntese, o “Modelo Pró-Social da Sala de Aula” propõe que as competências sócio emocionais e o bem-estar dos professores são fulcrais para o desenvolvimento e manutenção de relações positivas entre alunos e professores, para a gestão eficaz da sala de aula e para a implementação eficaz de programas de

aprendizagem socio-emocional, influenciando posteriormente o clima da sala de aula e os resultados académicos, sociais e emocionais dos alunos. Quando esta atmosfera da sala de aula é positiva, o professor reforça a sua satisfação em ensinar, assim como a sua eficácia e compromisso com a profissão, criando um ciclo positivo que pode prevenir o burnout nos professores (Jennings & Greenberg, 2009).

Actualmente, são escassas as soluções existentes para o stress e burnout nos professores, mesmo sabendo-se das consequências que estes problemas acarretam para a saúde e carreira dos mesmos (Gold et al., 2010; Meiklejohn et al., 2012). Contudo, tem-se verificado progressivamente que a inclusão da prática da *mindfulness* no campo da educação conduzem a efeitos positivos na saúde e bem-estar geral dos alunos e professores, podendo ser uma abordagem eficaz na diminuição do risco de burnout destes últimos.

Mindfulness - uma nova perspectiva:

Actualmente, um dos tipos de intervenção mais utilizados no campo da aprendizagem sócio-emocional é a prática de mindfulness, sendo esta benéfica na redução do stress e na promoção do bem-estar (Jennings & Greenberg, 2009).

De acordo com Kabat-Zinn (1990, citado por Hülsheger et al., 2012; Mañas et al., 2011), a mindfulness é definida como a capacidade de dirigir a atenção às experiências que se estão a desenrolar no momento presente de um modo particular, aceitando-as e não julgando-as. Por outras palavras, é descrita como um tipo de consciência centrada no presente, não elaborativa nem condenatória, na qual cada pensamento, sentimento ou sensação que surge no campo atencional é reconhecida e aceite tal e qual como é (Kabat-Zinn, 2003; Shapiro e Schwartz, 2000; Segal et al., 2002, citado por Mañas et al., 2011). Esta é uma capacidade mental que pode ser trabalhada, sendo que este aumento da atenção e da consciência poderá levar posteriormente a uma redução da reactividade nas respostas fisiológicas ao stress (Meiklejohn et al., 2012)

A prática da mindfulness possui várias características-chave (Brown, Ryan, & Creswell, 2007, citado por Hülsheger et al., 2012), sendo importante destacar as mesmas. Em primeiro, esta atenção plena envolve uma consciência receptiva, sustentada e clara quanto às experiências internas (emoções, pensamentos, intenções

comportamentais) e aos eventos externos. Em segundo lugar, o processamento de informação consciente é pré-conceptual. Num estado consciente, os indivíduos estão unicamente a perceber o que está a acontecer sem avaliar, analisar ou reflectir sobre isso. Em terceiro, a mindfulness é caracterizada por uma consciência orientada para o presente em que os indivíduos se focam em cada momento, em vez de pensarem no passado ou fantasiarem sobre o futuro. Por último, a atenção plena é uma capacidade humana inerente que varia em força, tanto entre situações quanto entre pessoas.

A inclusão do treino em mindfulness começou há algumas décadas no campo da Medicina, tendo-se estendido consequentemente para outros domínios, nomeadamente para a Psicologia Clínica (Hüslsheger et al., 2012) e para a Psicologia da Educação (Meiklejohn et al., 2012). Hoje, cada vez mais o treino da mindfulness é integrado em intervenções ligadas ao tratamento e/ou prevenção de diversos problemas físicos, emocionais e comportamentais, sendo esta uma abordagem eficaz para reduzir os sintomas em amostras clínicas e para promover o bem-estar em amostras não-clínicas (Hüslsheger et al., 2012). Como exemplos de abordagens terapêuticas baseadas na prática de mindfulness, existem a DBT (*Dialectical Behaviour Therapy*), ACT (*Acceptance and Commitment Therapy*), MBCT (*Mindfulness-Based Cognitive Therapy*) e a MBST/ MBSR (*Mindfulness-Based Stress Reduction*) (Gold et al., 2010). Recentemente, tem-se verificado a adopção deste tipo de intervenções em programas educacionais direccionados a crianças e adolescentes, tanto em contexto clínico como em contexto escolar, tendo os mesmos o propósito de ajudar os jovens a lidarem melhor com os desafios emocionais, sociais e académicos que vão surgindo ao longo do seu desenvolvimento.

A investigação vigente tem demonstrado que a promoção da mindfulness (i.e., atenção plena) está associada a melhorias significativas na saúde, bem-estar e auto-regulação, contribuindo para a redução de vários problemas físicos e psicológicos, como a percepção de dor, a necessidade de medicação, a falta de aderência a tratamentos médicos, a somatização, os distúrbios alimentares, as insónias, a ansiedade, a depressão e o stress (ver Chang et al., 2004; Hüslsheger et al., 2012; Mañas et al., 2008; Meiklejohn et al., 2012). A par disso, tem-se também observado que a prática da mindfulness possibilita melhorias nas regiões cerebrais ligadas à atenção e às funções executivas, no funcionamento do sistema imunitário e neuro-endócrino, na motivação

para fazer mudanças no estilo de vida, nas relações interpessoais, no humor e afectos, na auto-estima e na própria qualidade de vida (Gold et al., 2010; Meiklejohn et al., 2012).

No que respeita aos benefícios do treino de mindfulness nos professores, os estudos evidenciam uma redução acentuada dos níveis de stress, burnout e sintomas depressivos, havendo assim uma melhoria da saúde mental e do desempenho nestes profissionais. De facto, vários autores têm aferido que a prática da atenção plena aumenta a consciência da própria experiência interna (pensamentos, emoções e intenções comportamentais) e promove a reflexão, a empatia, a compaixão e a auto-regulação emocional e comportamental, sendo estas competências benéficas na resposta adaptativa a situações de grande stress ocorridas no exercício da sua profissão (Jennings & Greenberg, 2009; Hülsheger et al., 2012; Meiklejohn et al., 2012). Como tal, o treino da capacidade de mindfulness pode então aumentar o bem-estar e a auto-eficácia dos professores, bem como a sua capacidade de gerir o comportamento da sala de aula e desenvolver relações de apoio com os estudantes (Meiklejohn et al., 2012).

Num estudo realizado por Gold e colaboradores (2010), foi implementado um programa de 8 semanas baseado na abordagem MBSR (*Mindfulness-Based Stress Reduction*) numa amostra de 10 professores do 1º ciclo, tendo este o objectivo de reduzir os níveis de stress, depressão e ansiedade nestes docentes, assim como de fomentar a capacidade de mindfulness nos mesmos. Os resultados obtidos mostraram melhorias nos níveis de ansiedade, depressão e stress na maioria dos participantes, sendo que algumas destas foram estatisticamente significativas. Para além disso, verificaram-se igualmente efeitos positivos deste treino em duas das quatro dimensões de um inventário de mindfulness (*The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills*), sendo estas o “observar” e o “aceitar sem julgamento”, não havendo em contrapartida mudanças significativas nas sub-escalas “Descrever” e “Agir com consciência”. Estes dados sugerem que este tipo de abordagem pode ser um método potencialmente rentável para combater o stress e esgotamento emocional nos professores (Gold et al., 2010).

Em relação aos efeitos da prática da mindfulness nas crianças e adolescentes, a investigação mostra que o treino desta capacidade pode aumentar as competências relacionadas com a auto-regulação da atenção, do comportamento e das emoções, protegendo ainda o desenvolvimento cerebral dos efeitos devastadores do stress excessivo originado pelos problemas familiares, sociais e/ou emocionais dos alunos. A par disso, pode igualmente trazer benefícios significativos em crianças com problemas

de aprendizagem, comportamento, desenvolvimento e saúde, melhorando assim o bem-estar geral, a auto-estima, o humor, a resiliência e o desenvolvimento socio-emocional dos estudantes (Meiklejohn et al., 2012; Mendelson et al., 2010).

Num estudo conduzindo por Schonert-Reichl e Lawlor (2010) realizado com 12 turmas do 1º ciclo, 6 destas receberam 10 sessões do programa ME (*Mindfulness Education*). Este é composto por 4 componentes curriculares, sendo estes: “Acalmar a mente”, “Atenção consciente (às sensações, pensamentos e sentimentos)”, “Gerir pensamentos e emoções negativas” e “Reconhecer o próprio e os outros”. Os resultados alcançados mostraram que os estudantes que receberam este programa (n=139) tiveram um aumento do optimismo e das competências sociais e comportamentais, não havendo diferenças significativas no auto-conceito ou no afecto. Assim sendo, poder-se-á afirmar que o treino da mindfulness nas escolas parece oferecer um meio eficaz para os estudantes cultivarem as suas capacidades atencionais, bem como outras aptidões que podem aumentar as próprias competências para lidar com os desafios psico-sociais e académicos (Meiklejohn et al., 2012).

Em síntese, é importante integrar a prática da mindfulness na educação para beneficiar tanto os alunos como os professores, uma vez que contribui para o bem-estar físico, mental e emocional de ambos (Meiklejohn et al., 2012). Quer em programas direccionados para professores, quer em programas orientados para os alunos, o treino da atenção plena origina efeitos positivos para o ensino, a aprendizagem e o clima da sala de aula, tornando-se com o passar do tempo uma forma positiva de estar na vida e no mundo (Meiklejohn et al., 2012). Até à data, são desconhecidos estudos realizados em Portugal que avaliem o impacto de programas educacionais baseados na prática de mindfulness nos alunos e professores.

A presente investigação procura analisar o impacto da aplicação de um programa de promoção de competências socio-emocionais nos professores – o *MindUP*. Este é um programa de aprendizagem social e emocional direccionado para alunos do 3º ao 5º ano de escolaridade, facilmente incluído no currículo escolar, sendo que o mesmo tem como bases as mais recentes pesquisas na Aprendizagem Social e Emocional, na Neurociência, na Psicologia Positiva e na área da Mindfulness (Carvalho, 2012). Apesar de este programa ser direccionado para os estudantes, trazendo melhorias significativas no bem-estar social e emocional dos mais jovens, o mesmo beneficia o bem-estar dos professores (isto é, os aplicadores), uma vez que melhora o clima e a aprendizagem da

sala de aula. Na secção seguinte do presente trabalho, encontrar-se-á uma descrição mais detalhada deste programa.

Objectivos Gerais e Questões de Investigação

A presente investigação pretende avaliar o impacto de um programa de promoção de competências socio-emocionais – o *MindUP* - nos professores que aplicam o mesmo. Para tal, serão avaliadas 4 dimensões de funcionamento dos docentes - burnout, auto-eficácia, mindfulness e bem-estar - em dois momentos distintos: antes e depois da realização das sessões deste programa. As variáveis dependentes correspondem às quatro dimensões avaliadas, sendo a variável independente o facto de o professor ter ou não aplicado o programa na sua turma.

A questão central a explorar na presente investigação é: “A aplicação do programa *MindUP* tem um impacto positivo nos professores, nomeadamente:

- uma diminuição dos níveis de burnout?
- um aumento dos níveis de auto-eficácia, mindfulness e bem-estar?

MÉTODO

Participantes

Para o estudo do impacto do programa *MindUP* nos docentes foi utilizada uma amostra composta por 20 professores de 1º ciclo, oriundos de 4 agrupamentos escolares dos concelhos de Cascais e Loures (distrito de Lisboa). Os participantes eram todos do sexo feminino, tendo entre os 34 e os 56 anos de idade ($M = 41.21$; $D.P. = 6.29$). No que respeita à actividade profissional, os sujeitos da amostra têm entre 10 e 31 anos de serviço ($M = 16.44$; $D.P. = 5.40$), estando a maioria a leccionar em turmas do 3º ano de escolaridade.

Tendo esta investigação um design quasi-experimental, 13 professores constituíram o grupo experimental (isto é, o que aplica o *MindUP* nas suas turmas), enquanto que os restantes 7 docentes fizeram parte do grupo de controlo (ou seja, o que não aplicou o programa).

Para o estudo das qualidades psicométricas dos instrumentos de medida, recorreu-se a uma amostra mais abrangente que incluiu a referida anteriormente, sendo a mesma composta por 187 professores de diferentes ciclos de ensino.

Procedimentos

Recolha de dados

Na fase inicial do presente estudo, o programa *MindUP* foi apresentado a vários agrupamentos de escolas de 2 concelhos da área da Grande Lisboa: Cascais e Loures. Após esta apresentação, foram identificadas as escolas interessadas no projecto, tendo sido escolhidos professores de 3º e 4º ano para a constituição dos grupos experimental e de controlo.

A recolha de dados relativos aos efeitos do *MindUP* realizou-se em dois momentos distintos: antes do início da aplicação do programa pelos professores do grupo experimental (pré-teste) e após o término da aplicação do mesmo (pós-teste).

O pré-teste decorreu entre o final de Outubro de 2012 e o final de Fevereiro de 2013, tendo o pós-teste abrangido os meses de Maio e Junho de 2013. Identicamente

nos dois momentos, foram entregues individualmente aos professores instrumentos de medida, mais à frente apresentados, tendo estes sido devolvidos posteriormente.

Programa MindUP (Carvalho, 2012)

O *MindUP* é um programa compreensivo, baseado em evidência científica, que procura promover a consciência sócio-emocional, o bem-estar psicológico e o sucesso escolar. Foi desenvolvido pela organização Hawn Foundation e assenta, a nível conceptual, no modelo de aprendizagem sócio-emocional proposto pela CASEL (2003), nos estudos sobre a relação entre o bem-estar e a *mindfulness*, na Psicologia Positiva e na investigação recente sobre a importância do funcionamento do cérebro no processo de auto-regulação emocional (Carvalho, 2012).

É composto por 15 sessões, estando estas organizadas em 4 unidades:

- **“Acalmar a mente”** (3 sessões – 1. Como funciona o cérebro; 2. Compreender a atenção; 3. – Atenção Focalizada);
- **“Dar atenção aos nossos sentidos”** (6 sessões – 4. Ouvir com atenção plena; 5. Observar com atenção plena; 6. Cheirar com atenção plena; 7. Saborear com atenção plena; 8. e 9. Mover com atenção plena);
- **“É tudo uma questão de atitude”** (3 sessões – 10. Tomada de perspectiva; 11. Escolher o optimismo; 12. Desfrutar as experiências positivas);
- **“Agir com atenção plena”** (3 sessões – 13. Agir com gratidão; 14. Agir com bondade; 15. Agir com atenção plena na comunidade).

A par das várias actividades específicas de cada sessão, são propostas outras dinâmicas relacionadas com as áreas curriculares do 1º ciclo (matemática, língua portuguesa, estudo do meio, educação física, artes e aprendizagem sócio-emocional) (Carvalho, 2012).

As sessões são aplicadas semanalmente pelo professor em sala de aula, sendo estas acompanhadas (a partir da sessão 3) por um exercício de atenção plena, realizado 3 vezes por dia durante 3 minutos. Esta é uma prática contemplativa que auxilia os alunos a focarem-se nas tarefas escolares, apoiando o desenvolvimento da auto-regulação nos mesmos.

Para a implementação do programa, é necessária uma formação específica sobre o *MindUP*, sendo esta realizada em 2 momentos: antes e durante a aplicação do

programa. Na primeira parte da formação, são apresentadas as bases conceptuais do programa, assim como a estrutura e lógica de implementação das sessões. A segunda parte completa as temáticas apresentadas anteriormente, servindo igualmente como um meio de monitorização da aplicação das sessões, onde são apresentadas dúvidas e comentários dos aplicadores sobre a mesma. Na amostra do presente estudo, a formação para aplicadores decorreu em Outubro de 2012 (1ª parte) e em Janeiro de 2013 (2ª parte), sendo esta uma condição para a implementação do *MindUP*.

Ainda a respeito da aplicação do programa, os materiais (manual de implementação e materiais específicos das sessões) foram fornecidos aos professores aplicadores, sendo igualmente facultados meios para esclarecimentos de dúvidas (número de telefone e e-mail da responsável pelo programa).

Instrumentos

A fim de compreender o impacto do programa *MindUP* nos professores, foi aplicado um conjunto alargado de questionários no âmbito da investigação de doutoramento em curso (Carvalho, 2011). Contudo, foram apenas utilizados 5 instrumentos neste estudo. São estes o questionário sócio-demográfico, o *Five Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ) (Baer et al., 2006), o *Teacher's Sense of Self-Efficacy Scale* (TSES) (Tchannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), a *Mental Health Continuum – Short Form* (MHC-SF) (Keyes, 2008) e o *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey* (MBI - ES) (Maslach et al, 1996) (ver Anexo 2).

Questionário sócio-demográfico

Neste questionário, recolheram-se dados relativos: à data de nascimento; sexo; anos de serviço, tipo de vínculo profissional; habilitações literárias; estatuto conjugal; filhos; concelho de residência; e concelho onde lecciona.

FFMQ - Five Facet Mindfulness Questionnaire (Baer et al., 2006; adaptado e traduzido por Gregório & Pinto Gouveia, 2007)

Este é um questionário de auto-resposta que conceptualiza a mindfulness na sua qualidade disposicional como um construto multifacetado, avaliando-a em cinco facetas distintas (Gregório & Pinto Gouveia, 2007).

É constituído por 39 itens, estando estes distribuídos por 5 subescalas: **Observar** (8 itens – ex.: *Quando caminho presto deliberadamente atenção às sensações do meu corpo em movimento.*); **Descrever** (8 itens – ex.: *Encontro facilmente as palavras para descrever os meus sentimentos.*); **Agir com Consciência** (8 itens – ex.: *Quando estou a fazer qualquer coisa a minha mente vagueia e distraio-me facilmente.*); **Não Julgar** (8 itens – ex.: *Critico-me por ter emoções irracionais ou inapropriadas.*) e **Não Reagir** (7 itens – ex.: *Apercebo-me dos meus sentimentos e emoções sem ter que lhes reagir.*). As respostas são dadas numa escala de tipo Likert que vai de 1 (“*Nunca ou muito raramente verdadeiro*”) a 5 (“*Muito frequentemente ou sempre verdadeiro*”), sendo que cada item procura avaliar a tendência de cada indivíduo para estar *mindful* no dia-a-dia (Gregório & Pinto Gouveia, 2007).

Nos estudos com a versão original (Baer et al., 2006), todas as cinco sub-escalas do FFMQ apresentaram bons níveis de consistência interna ($\alpha_{\text{Observar}} = .83$; $\alpha_{\text{Descrever}} = .91$; $\alpha_{\text{Agir com Consciência}} = .87$; $\alpha_{\text{Não Julgar}} = .87$; $\alpha_{\text{Não Reagir}} = .75$).

TSES – Teacher’s Sense of Self-Efficacy Scale (Tchannen-Moran e Woolfolk Hoy, 2001; adaptada e traduzida por Conceição, 2008)

A TSES consiste numa adaptação para professores da escala de Bandura relativa à auto-eficácia, procurando a mesma avaliar a competência pessoal e a análise da tarefa em termos de recursos e de limitações em contextos específicos de ensino (Conceição, 2008; Matos & Nogueira, 2008).

A escala é constituída por 24 itens (versão longa), estando estes distribuídos por 3 factores: **eficácia nas estratégias de instrução** (8 itens – ex.: *Até que ponto consegue responder às questões difíceis que os alunos lhe colocam?*), **eficácia na gestão da sala de aula** (8 itens – ex.: *Até que ponto consegue controlar os comportamentos perturbadores na sala de aula?*) e **eficácia no envolvimento dos alunos** (8 itens – ex.: *Até que ponto consegue chegar aos alunos com mais dificuldades?*). As questões são respondidas através de uma escala de tipo Likert de 9 pontos (1 – *não consigo*; 5 –

consigo algumas vezes; 9 – consigo quase sempre), devendo o professor descrever o seu nível de capacidade relativamente a cada questão (Conceição, 2008).

Na versão original (Tchannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), as três sub-escalas TSES apresentaram uma elevada consistência interna (α estratégias de instrução = .91; α gestão da sala de aula = .90; α envolvimento dos alunos = .87), assim como a escala total de auto-eficácia (α TSES = .94).

MHC-SF - Mental Health Continuum – Short Form (Keyes, 2008; traduzida e adaptada por Cherpe, Matos e André (2009).

Este é um instrumento de auto-resposta, de formato reduzido, que tem como objectivo avaliar o grau de bem-estar subjectivo dos participantes.

O questionário é constituído por 14 itens, sendo que 3 referem-se ao **bem-estar emocional** (ex.: “*Durante o último mês, quantas vezes se sentiu feliz?*”), 5 ao **bem-estar social** (ex.: “*Durante o último mês, quantas vezes sentiu que a forma como a nossa sociedade funciona faz sentido?*”) e 6 ao **bem-estar psicológico** (ex.: *Durante o último mês, quantas vezes sentiu que a sua vida tem uma direcção ou significado?*). Em cada um dos itens, o participante é questionado sobre quantas vezes se sentiu de determinada forma durante o último mês, sendo a resposta dada através de uma escala de tipo Likert de 6 pontos (0 – *nunca*; 3 – *cerca de duas ou três vezes por semana*; 5 – *todos os dias*).

Num estudo realizado com a versão original (Keyes et al., 2010), a MHC-SF apresentou bons níveis de consistência interna nas 3 sub-escalas (α bem-estar emocional = .83; α bem-estar psicológico = .83; α bem-estar social = .74) e na escala total (α MHC-SF = .89).

MBI – ES – Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996, traduzido e adaptado por Marques Pinto, 2001).

Este é um inventário constituído por 22 itens que tem como objectivo a avaliação da síndrome de *burnout* a partir das suas três dimensões: **exaustão emocional** (9 itens – ex.: *Sinto-me emocionalmente esgotada(o) pelo meu trabalho*), **despersonalização** (5 itens – ex.: *Sinto que trato alguns alunos como se fossem objectos impessoais*) e **realização pessoal** (8 itens – ex.: *Sinto que estou a influenciar*

positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho). Tem uma escala de resposta em formato Likert de 7 pontos, na qual a pessoa deve avaliar com que frequência experimenta determinados sentimentos relacionados com a profissão (0 corresponde a *Nunca*, 3 representa *Algumas vezes por mês* e 6 significa *Todos os dias*) (Marques Pinto, Lima, & Silva, 2005).

Num dos estudos realizados com a versão portuguesa do MBI-ES (Marques Pinto, Lima, & Silva, 2005), as sub-escalas “exaustão emocional” e “realização pessoal” apresentaram uma boa consistência interna (.86 e .76, respectivamente), tendo a sub-escala “despersonalização” tido um coeficiente mais baixo (.56). Este facto poderá dever-se ao número reduzido de itens (5) que compõem a sub-escala referida (Schaufeli & Enzmann, 1998, citado por Marques Pinto, Lima, & Silva, 2005).

Estudo das qualidades psicométricas das medidas

As estruturas factoriais dos questionários FFMQ (*Five Facet Mindfulness Questionnaire*), MBI-ES (*Maslach Burnout Inventory – Educators Survey*) e MHC-SF

(*Mental Health Continuum – Short Form*) foram testadas através de uma análise factorial confirmatória (AFC), com recurso ao programa de análise estatística AMOS Graphics, versão 20 para o Windows.

Relativamente ao MHC-SF, a análise permitiu confirmar uma estrutura com três factores, correspondentes às três sub-escalas, tal como proposto pelos autores (Keyes, 2009) (ver Figura 1). Contudo, a análise dos índices de modificação sugeriu que o **item 9** (“Durante o último mês, quantas

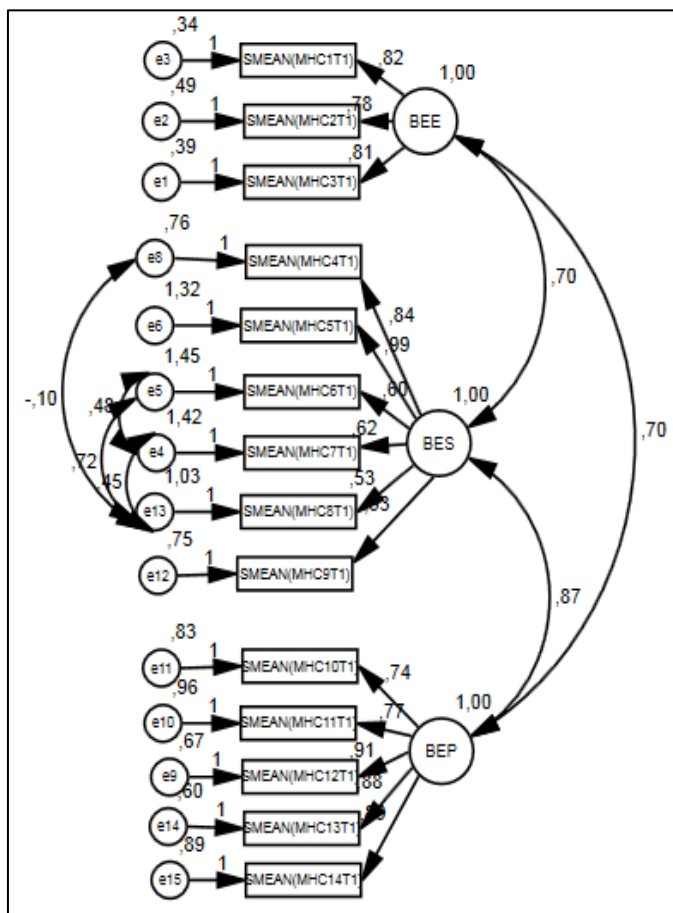


Figura 1. AFC do instrumento MHC-SF

vezes sentiu que gostava da maior parte das características da sua personalidade?”) passasse para o factor “**Bem-estar Social**” (ao invés do factor “Bem-Estar Psicológico”) e que fossem realizadas algumas correlações entre erros associados aos itens: **item 4** (“Durante o último mês, quantas vezes sentiu que tinha alguma coisa importante para contribuir para a sociedade?”) com o **item 8** (“Durante o último mês, quantas vezes sentiu que a forma como a nossa sociedade funciona lhe faz sentido?”); **item 6** (“Durante o último mês, quantas vezes sentiu que a nossa sociedade se está a tornar num lugar melhor para pessoas como você?”) com o **item 7** (“Durante o último mês, quantas vezes sentiu que as pessoas são essencialmente boas?”); **item 7** com o **item 8**; e **item 6** com o **item 8**. Após estas alterações, os índices de qualidade de ajustamento

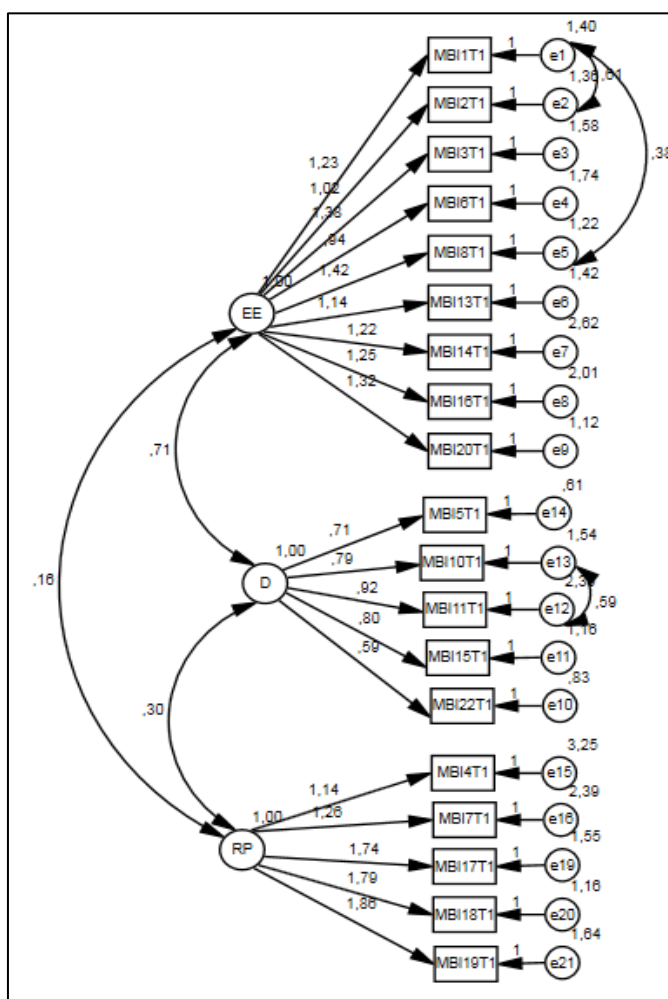


Figura 2. AFC do instrumento MBI-ES

revelaram-se apropriados ($\chi^2 = 1.963$; CFI = 0.938; GFI = 0.907; TLI = 0.920; RMSEA = 0.072; .024; SRMR = 0.0560).

No inventário MBI-ES, a análise factorial possibilitou a confirmação na presente amostra da estrutura tri-factorial original, proposta por Maslach e colaboradores (1981; 1996) (ver Figura 2). Porém, de acordo com a análise dos pesos factoriais dos itens e dos índices de modificação procedeu-se à eliminação dos **itens 9** (“Sinto que estou a influenciar positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho.”), **12** (“Sinto-me com muita energia.”) e **21** (“No meu trabalho, lido muito calmamente

com problemas emocionais.”), assim como a realização das seguintes correlações entre erros associados aos itens: **item 1** (“Sinto-me emocionalmente esgotada(o) pelo meu trabalho.”) com o **item 2** (“Sinto-me desgastada(o) no fim do dia de trabalho.”); **item 1**

com o **item 8** (“Sinto-me esgotada(o) pelo meu trabalho.”); e **item 10** (“Tornei-me mais insensível para com as pessoas desde que comecei a exercer esta profissão.”) com o

item 11 (“Receio que este trabalho me esteja a endurecer emocionalmente.”). Feitas estas modificações, os índices de qualidade de ajustamento mostraram ser apropriados ($X^2 = 1.588$; CFI = 0.943; GFI = 0.887; TLI = 0.934; RMSEA = 0.056; .220).

Em relação ao instrumento FFMQ, a análise factorial revelou um melhor ajustamento a uma estrutura de 4 factores, não incluindo o factor “Não Reagir” da estrutura original (Baer et al., 2006) (ver Figura 3). Para além da eliminação dos itens pertencentes ao factor “**Não Reagir**” (itens 4, 9, 19, 21, 24,

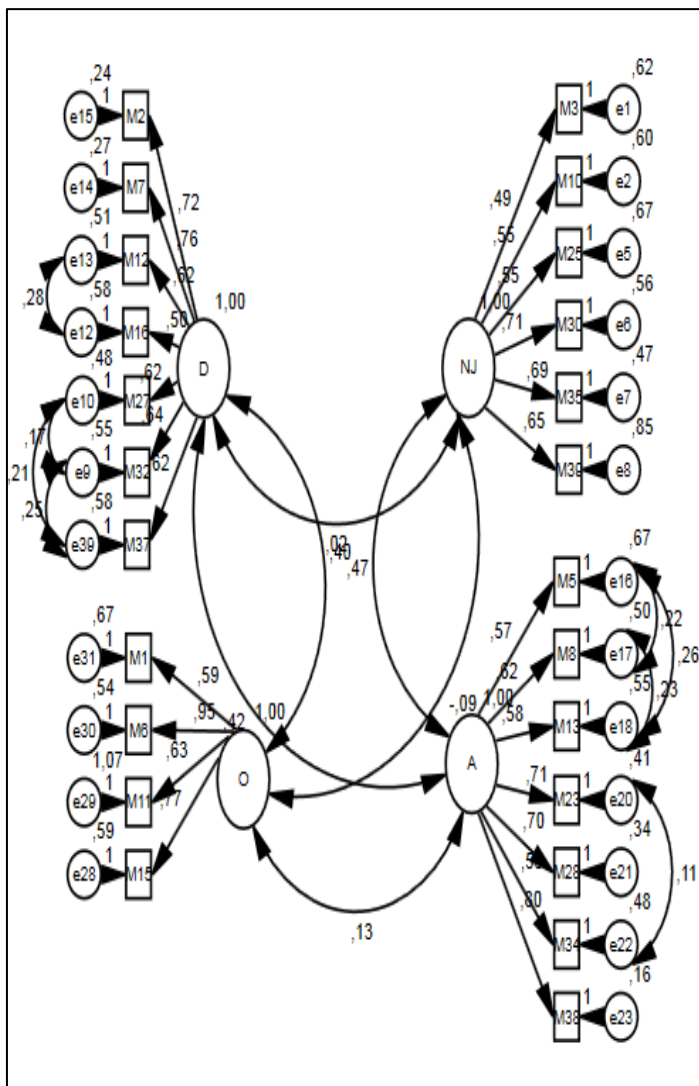


Figura 3. AFC do instrumento FFMQ

29 e 33), em função da análise

dos pesos factoriais dos itens e dos índices de modificação foram igualmente excluídos os itens **14** (“Acredito que alguns dos meus pensamentos são anormais ou maus e que não devia pensar dessa forma.”), **17** (“Faço julgamentos sobre se os meus pensamentos são bons ou maus.”), **18** (“É-me difícil permanecer focado no que está a acontecer no presente.”), **20** (“Presto atenção a sons, tais como o bater do relógio, o chilrear dos pássaros ou os carros a passar.”), **22** (“Quando tenho uma sensação no meu corpo é-me difícil descrevê-la porque não consigo encontrar as palavras certas.”), **26** (“Noto o cheiro e o aroma das coisas.”), **31** (“Noto elementos visuais na arte ou na natureza, tais como cores, formas, texturas ou padrões de luz e sombras.”) e **36** (“Presto atenção à

forma como as minhas emoções influenciam o meu comportamento.”). Paralelamente, foram realizadas correlações entre os seguintes erros associados aos itens: **item 5** (“Quando estou a fazer qualquer coisa a minha mente vagueia e distraio-me facilmente.”) com o **item 8** (“Não presto atenção ao que estou a fazer porque estou a sonhar acordado(a), preocupado(a) ou distraído(a) com qualquer coisa.”); **item 5** com o **item 13** (“Distraio-me facilmente.”); **item 8** com o **item 13**; **item 12** (“Tenho dificuldade em encontrar palavras para descrever o que penso.”) com o **item 16** (“Tenho dificuldade em pensar nas palavras certas para exprimir o que sinto acerca das coisas.”); **item 23** (“Parece que funciono em “piloto automático” sem muita consciência do que estou a fazer.”) com o **item 34** (“Realizo trabalhos ou tarefas automaticamente sem estar atento ao que estou a fazer.”); **item 27** (“Mesmo quando estou profundamente triste ou terrivelmente perturbado consigo encontrar uma forma de colocar isso em palavras.”) com o **item 32** (“A minha tendência natural é traduzir as minhas experiências em palavras.”); **item 32** com o **item 37** (“Normalmente consigo descrever como me sinto no momento, com grande pormenor.”); e **item 27** com o **item 37**. Depois de realizadas as modificações sugeridas, os índices de qualidade de ajustamento alcançaram valores apropriados ($\chi^2 = 1.608$; CFI = 0.925; GFI = 0.856; TLI = 0.913; RMSEA = 0.057; .132).

Relativamente ao instrumento TSES (*Teacher’s Sense of Self-Efficacy Scale*), não foi possível analisar a sua estrutura factorial neste estudo, uma vez que o número de questionários recolhidos foi insuficiente para a realização deste procedimento.

Foram ainda calculados os coeficientes *Alpha de Cronbach* para as diversas sub-escalas e escalas totais dos 4 instrumentos em estudo, sendo que os valores obtidos permitem concluir que todos os factores apresentam uma boa consistência interna (ver tabela 1).

INSTRUMENTO	ESCALAS	ALFA DE CRONBACH
FFMQ	Observar	0.74
	Descrever	0.88
	Agir com Consciência	0.88
	Não Julgar	0.78
MBI - ES	Exaustão Emocional	0.89
	Despersonalização	0.72
	Realização Pessoal	0.85

TSES	Eficácia nas Estratégias de Instrução	0.90
	Eficácia na Gestão da Sala de Aula	0.92
	Eficácia no Envolvimento dos Alunos	0.82
	Escala Total TSES	0.95
MHC-SF	Bem-Estar Emocional	0.82
	Bem-Estar Social	0.79
	Bem-Estar Psicológico	0.81
	Escala Total MHC-SF	0.90

Tabela 1 – *Alphas de Cronbach* das sub-escalas e/ou escalas totais dos 4 instrumentos

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Com vista a escolher os procedimentos estatísticos mais adequados para o presente estudo, foram verificados os pressupostos da normalidade e da homogeneidade da variância através do teste de *Shapiro-Wilk* e do teste de *Levene*, respectivamente.

Após a recolha das medidas descritivas básicas (média e desvio-padrão), foram realizadas correlações (r_s de Spearman) entre as dimensões em estudo para cada grupo (experimental e de controlo) e para cada momento (pré-teste e pós-teste) separadamente.

Posteriormente, foi realizada a ANOVA para verificar a equivalência dos dois grupos, em T1, no que diz respeito às variáveis sócio-demográficas e às variáveis dependentes em estudo.

Para analisar as diferenças, em cada um dos grupos, nas variáveis em estudo de T1 para T2, recorreu-se ao teste não paramétrico de *Wilcoxon* e ao teste paramétrico de *T-student* para amostras emparelhadas. Paralelamente, foram também utilizados o teste de Mann-Whitney e a ANOVA com medidas repetidas para analisar as diferenças entre os grupos, para cada variável, de T1 para T2.

Para a realização dos procedimentos referidos, foi utilizado o programa estatístico SPSS Statistics, versão 21 para Windows.

RESULTADOS

Pressuposto da normalidade e homogeneidade da variância

Primeiramente procedeu-se à realização do teste da normalidade *Shapiro-Wilk*, tendo como objectivo avaliar se as variáveis dependentes em estudo na presente amostra possuíam uma distribuição normal. De acordo com Marôco (2003), este é um teste particularmente apropriado para amostras de pequena dimensão ($n \leq 30$) como a da presente investigação ($N_{\text{total}} = 20$).

De acordo com os resultados obtidos, verificou-se no grupo experimental que a maioria das variáveis em estudo seguia uma distribuição normal ($p > .05$), com excepção das dimensões *Despersonalização_T1* ($W(13) = .861, p = .040$) e *Despersonalização_T2* ($W(13) = .778, p = .004$). Este procedimento foi repetido para o grupo de controlo, tendo os resultados indicado que as dimensões *Não Julgar_T2* ($W(7) = .791, p = .034$) e *Bem-Estar Emocional_T2* ($W(7) = .769, p = .020$) não apresentavam uma distribuição normal ($p < .05$) (ver anexo 3).

Paralelamente, foi realizado o teste de *Levene* para verificar se as variâncias populacionais dos dois grupos (experimental e de controlo) eram homogéneas. Os resultados indicaram que as variâncias das dimensões *Observar_T1* ($F(1,18) = 11.893, p = .003$), *Agir com Consciência_T2* ($F(1,18) = 9.864, p = .006$), *Bem-Estar Social_T2* ($F(1,18) = 5.137, p = .036$) e *Eficácia no Envolvimento dos Alunos_T1* ($F(1,18) = 7.311, p = .015$) eram significativamente diferentes, violando assim o pressuposto da homogeneidade.

Análise descritiva dos resultados obtidos nas variáveis em estudo (pré e pós-teste)

No que respeita à análise descritiva dos resultados encontrados no presente estudo, foram calculadas as medidas básicas de tendência central e de dispersão para as diversas dimensões. Segue-se uma tabela onde são apresentados os dados referidos:

Tabela 2. Medidas descritivas das variáveis em estudo

Dimensões	Grupo Experimental (N=13)		Grupo de Controlo (N=7)	
	Pré-Teste (T1)	Pós-Teste (T2)	Pré-Teste (T1)	Pós-Teste (T2)
	Média (D.P.)	Média (D.P.)	Média (D.P.)	Média (D.P.)
<u>Minfulness</u>				
Observar	12.08 (3.43)	14.92 (2.72)	11.86 (3.63)	11.00 (4.47)
Descrever	22.46 (7.94)	23.62 (5.77)	24.43 (4.93)	23.43 (4.58)
Agir com Consciência	25.46 (5.09)	24.66 (2.70)	26.14 (6.99)	24.57 (6.45)
Não Julgar	16.69 (4.01)	16.23 (3.90)	18.29 (4.61)	18.71 (3.55)
<u>Bem-estar</u>				
Bem-estar Emocional	4.49 (.83)	4.64 (.90)	4.57 (.46)	4.43 (.79)
Bem-estar Social	3.21 (.68)	3.81 (.71)	3.21 (.84)	3.21 (1.20)
Bem-estar Psicológico	4.23 (.84)	4.58 (.90)	4.06 (.98)	3.91 (1.19)
Bem-estar_Escala Total	3.85 (.67)	4.26 (.76)	3.81 (.74)	3.72 (1.00)
<u>Burnout</u>				
Exaustão Emocional	2.89 (1.06)	2.83 (1.03)	2.79 (.75)	3.06 (1.16)
Despersonalização	.54 (.60)	.49 (.64)	.77 (.78)	1.09 (.82)
Realização Pessoal	4.42 (.75)	4.83 (.89)	4.51 (1.12)	4.34 (.68)
<u>Auto-Eficácia</u>				
Eficácia no Envolvimento dos Alunos	6.72 (.37)	7.17 (.59)	6.73 (.77)	6.96 (.83)
Eficácia nas Estratégias de Instrução	7.25 (.70)	7.29 (.57)	7.12 (.54)	7.41 (.49)
Eficácia na Gestão da Sala de Aula	6.75 (.93)	7.07 (.92)	7.45 (.98)	7.64 (.88)
Auto-Eficácia_Escala Total	6.91 (.56)	7.18 (.63)	7.10 (.70)	7.34 (.64)

Mindfulness

Relativamente ao grupo experimental, foi possível constatar que as médias das dimensões *Observar*, *Descrever* e *Agir com Consciência* estavam acima do ponto médio das escalas (12 na primeira e 21 nas restantes duas), enquanto que a média da dimensão *Não Julgar* se encontrava abaixo do ponto médio da escala (18).

No grupo de controlo, apenas a dimensão *Observar* apresentou uma média ligeiramente abaixo do ponto médio da escala (12), estando as médias das restantes dimensões acima do ponto médio das escalas.

Bem-Estar

Em relação à variável bem-estar, os resultados descritivos revelaram que todas as dimensões possuíam médias acima do ponto médio da escala (3.5) em ambos os grupos, estando apenas a média da dimensão *Bem-Estar Social* ligeiramente abaixo do ponto médio.

Burnout

No respeitante à variável *burnout*, constatou-se que as médias das dimensões *Exaustão Emocional* e *Despersonalização* se encontravam abaixo do ponto médio da escala (3) nos dois grupos em estudo, em especial a segunda. Por outro lado, a dimensão *Realização Pessoal* apresentava uma média superior ao ponto médio da escala em ambos os grupos.

Auto-eficácia Percebida

Relativamente aos resultados da última variável, verificou-se que as médias de todas as dimensões eram superiores ao ponto médio da escala (5) nos dois grupos.

Análise das correlações entre as dimensões sob estudo

No sentido de compreender o grau de associação existente entre as diversas variáveis em estudo, procedeu-se ao cálculo das correlações (r_s de Spearman) entre as mesmas para ambos os grupos. A força das correlações foi analisada de acordo com a definição de Cohen (1988), segundo a qual um coeficiente igual ou superior a .5 representa uma relação forte.

Grupo Experimental no pré-teste (T1)

Através da matriz patente na tabela 3, é possível verificar várias correlações significativas e fortes entre as variáveis em estudo no grupo experimental, sendo estas maioritariamente entre as escalas da TSES (auto-eficácia percebida) e as escalas do

MHC-SF (bem-estar subjectivo). No geral, os coeficientes oscilaram entre .00 e .91, havendo uma predominância de associações com sentido positivo.

Como se pode averiguar, a variável *bem-estar psicológico* apresentou correlações significativas com a dimensão *descrever* da *mindfulness* ($r_s=.73$), o *bem-estar social* ($r_s=.73$), a *auto-eficácia geral* ($r_s=.64$) e ainda o *bem-estar geral* ($r_s=.84$). Quanto a esta última variável, constatarem-se fortes correlações com o *bem-estar social* ($r_s=.91$) e o *bem-estar emocional* ($r_s=.78$).

Por outro lado, a *auto-eficácia no envolvimento dos alunos* apresentou uma relação significativa com o *bem-estar social* ($r_s=.58$), o *bem-estar psicológico* ($r_s=.59$), a *auto-eficácia nas estratégias de instrução* ($r_s=.74$), a *auto-eficácia geral* ($r_s=.72$) e o *bem-estar geral* ($r_s=.57$). A dimensão *auto-eficácia nas estratégias de instrução*, por sua vez, estava fortemente associada com a dimensão *descrever* da *mindfulness* ($r_s=.58$), o *bem-estar psicológico* ($r_s=.74$), a dimensão de *realização pessoal* do *burnout* ($r_s=.70$) e a *auto-eficácia geral* ($r_s=.74$).

Relativamente a correlações significativas com sentido negativo (ou seja, inversas), destacou-se a relação da dimensão *bem-estar emocional* com as dimensões do *burnout exaustão emocional* ($r_s = -.57$) e *despersonalização* ($r_s = -.60$), assim como a associação entre esta última e a dimensão *realização pessoal* também do *burnout* ($r_s = -.80$).

Tabela 3. Correlações entre as variáveis do pré-teste no grupo experimental

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Obs.	-													
2. Desc.	.25	-												
3. AgirC.	.33	.30	-											
4. NJulg.	.05	-.10	.04	-										
5. BEEm.	-.42	.01	-.04	.21	-									
6. BESoc.	-.02	.20	-.12	-.36	.57*	-								
7. BEPsi.	.17	.73**	.22	-.20	.49	.73**	-							
8. Exau.	.20	.33	.26	-.51	-.57*	.00	.15	-						
9. Desp.	.16	-.03	-.53	-.28	-.60*	-.11	-.25	.47	-					
10. ReaP.	-.23	.36	.39	.17	.41	.20	.40	-.24	-.80**	-				
11. Envo.	.13	.29	-.23	-.10	.35	.58*	.59*	-.25	-.15	.39	-			
12. Estr.	.03	.58*	.24	-.29	.29	.55	.74**	-.00	-.40	.70**	.71**	-		
13. Gest.	.01	.35	-.39	.15	.29	.34	.40	-.25	.10	.17	.37	.29	-	
14. TSEST.	.10	.55	-.23	-.18	.19	.50	.64*	-.06	-.02	.41	.72**	.74**	.80**	-
15. BET.	-.05	.29	.01	-.08	.78**	.91**	.84**	-.14	-.31	.30	.57*	.54	.36	.45

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$. Obs. = Observar; Desc. = Descrever; AGIRC. = Agir com Consciência; NJulg. = Não Julgar; BEEEm. = Bem-estar Emocional; BESoc. = Bem-estar Social; BEP. = Bem-estar Psicológico; Exau. = Exaustão Emocional; Desp. = Despersonalização; ReaP. = Realização Pessoal; Envo. = Eficácia no Envolvimento dos Alunos; Estr. = Eficácia nas Estratégias de Instrução; Gest. = Eficácia na Gestão da Sala de Aula; TSEST. = Auto-eficácia _Escala Total; BET. = Bem-estar _Escala Total.

Grupo de Controle no pré-teste (T1)

Ao analisar-se as correlações entre as variáveis em estudo do grupo de controle (tabela 4), foi possível constatar que estas foram em menor número, comparativamente às do grupo experimental. Os coeficientes variaram entre .00 e 1, sendo a maioria positivos.

Uma das dimensões do FFMQ, *agir com consciência*, mostrou correlacionar-se significativamente com a dimensão de *despersonalização do burnout* ($r_s = -.82$), a *auto-eficácia no envolvimento dos alunos* ($r_s = .85$), a *auto-eficácia nas estratégias de instrução* ($r_s = .85$) e a *auto-eficácia geral* ($r_s = .90$).

Quanto ao *bem-estar social*, este revelou estar significativamente associado ao *bem-estar psicológico* ($r_s = .82$), ao *bem-estar emocional* ($r_s = .93$), à dimensão de *realização pessoal do burnout* ($r_s = .85$) e ao bem-estar geral ($r_s = .96$).

Relativamente à *auto-eficácia no envolvimento dos alunos*, verificaram-se correlações significativas com a dimensão *despersonalização do burnout* ($r_s = -.80$), a *auto-eficácia geral* ($r_s = .93$) e a *auto-eficácia nas estratégias de instrução* ($r_s = 1$). Por seu turno, esta última variável relacionou-se fortemente com a *despersonalização* ($r_s = -.80$) e a *auto-eficácia geral* ($r_s = .93$).

Tabela 4. Correlações entre as variáveis do pré-teste no grupo de controle

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Obs.	-													
2. Desc.	.68	-												
3. AgirC.	-.34	.11	-											
4. NJulg.	-.05	-.18	.69	-										
5. BEEEm.	.51	.17	-.22	-.09	-									
6. BESoc.	.46	.34	-.03	-.10	.93**	-								
7. BEPsi.	.08	.09	.45	.30	.75	.82*	-							
8. Exau.	-.48	-.72	.20	.29	.17	.07	.40	-						
9. Desp.	.30	-.25	-.82*	-.40	.44	.34	-.10	.02	-					
10. ReaP.	.30	.58	.16	-.29	.66	.85*	.72	-.09	-.02	-				
11. Envo.	-.11	.16	.85*	.69	-.29	-.17	.25	.28	-.80*	0.00	-			
12. Estr.	-.11	.16	.85*	.69	-.29	-.17	.25	.28	-.80*	0.00	1.00**	-		
13. Gest.	-.41	-.29	.70	.50	.17	.16	.67	.74	-.56	.20	.65	.65	-	

14. TSEST.	-.27	0.00	.90**	.67	-.07	.05	.53	.50	-.72	.18	.93**	.93**	.86*	-
15. BET.	.35	.16	.10	.12	.93**	.96**	.91**	.25	.28	.75	-.06	-.06	.34	.20

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$. Obs. = Observar; Desc. = Descrever; AGIRC. = Agir com Consciência; NJulg. = Não Julgar; BEEem. = Bem-estar Emocional; BESoc. = Bem-estar Social; BEP. = Bem-estar Psicológico; Exau. = Exaustão Emocional; Desp. = Despersonalização; ReaP. = Realização Pessoal; Envo. = Eficácia no Envolvimento dos Alunos; Estr. = Eficácia nas Estratégias de Instrução; Gest. = Eficácia na Gestão da Sala de Aula; TSEST. = Auto-eficácia _Escala Total; BET. = Bem-estar _Escala Total.

Grupo Experimental no pós-teste (T2)

De acordo com a tabela 5, constatou-se que o número de correlações entre as variáveis do grupo experimental no pós-teste é superior ao número de correlações observadas no pré-teste do mesmo grupo, tendo os coeficientes oscilado entre .01 e .98.

A variável *bem-estar psicológico* apresentou correlações significativas e elevadas com todas as dimensões da MHC-SF (bem-estar) e da TSES (auto-eficácia). Este resultado verificou-se igualmente na variável *auto-eficácia no envolvimento dos alunos*, que mostrou relacionar-se significativamente com as mesmas dimensões e com a dimensão de *realização pessoal* do burnout ($r_s = .62$).

A dimensão *auto-eficácia nas estratégias de instrução*, por sua vez, correlacionou-se significativamente com as outras dimensões da TSES (auto-eficácia), assim como com a *realização pessoal* (burnout) ($r_s = .62$), o *bem-estar emocional* ($r_s = .57$), o *bem-estar psicológico* ($r_s = .81$) e o *bem-estar geral* ($r_s = .65$). Por fim, a *auto-eficácia geral* correlacionou-se significativamente com a dimensão *descrever* da *mindfulness* ($r_s = .66$), as variáveis da TSES e ainda as da MHC-SF, com excepção do *bem-estar social* ($r_s = .54$; $p = .06$).

Tabela 5. Correlações entre as variáveis do pós-teste no grupo experimental

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Obs.	-													
2. Desc.	.53	-												
3. AgirC.	.32	-.22	-											
4. NJulg.	.16	-.34	.54	-										
5. BEEem.	.01	.07	-.31	.02	-									
6. BESoc.	.24	.12	-.30	.15	.85**	-								
7. BEPsi.	.02	.30	-.33	-.16	.86**	.69**	-							
8. Exau.	.06	-.13	.29	.03	-.26	-.29	-.49	-						
9. Desp.	.11	-.12	-.09	-.05	-.19	.01	-.46	.76**	-					
10. ReaP.	-.07	.25	-.04	.13	.36	.29	.53	-.51	-.63*	-				
11. Envo.	.08	.43	-.34	-.18	.77**	.77**	.91**	-.43	-.36	.62*	-			
12. Estr.	.32	.52	-.19	-.07	.57*	.52	.81**	-.33	-.33	.62*	.77**	-		
13. Gest.	.06	.70**	-.48	-.30	.51	.38	.57*	.04	-.04	.32	.64*	.58*	-	

14. TSEST.	.10	.66*	-.48	-.31	.64*	.54	.78**	-.19	-.20	.54	.84**	.82**	.92**	-
15. BET.	.09	.16	-.34	.07	.98**	.90**	.89**	-.35	-.25	.43	.84**	.65*	.53	.69**

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$. Obs. = Observar; Desc. = Descrever; AGIRC. = Agir com Consciência; NJulg. = Não Julgar; BEEem. = Bem-estar Emocional; BESoc. = Bem-estar Social; BEP. = Bem-estar Psicológico; Exau. = Exaustão Emocional; Desp. = Despersonalização; ReaP. = Realização Pessoal; Envo. = Eficácia no Envolvimento dos Alunos; Estr. = Eficácia nas Estratégias de Instrução; Gest. = Eficácia na Gestão da Sala de Aula; TSEST. = Auto-eficácia _Escala Total; BET. = Bem-estar _Escala Total.

Grupo de Controle no pós-teste (T2)

Segundo os dados obtidos na matriz exposta (tabela 6), foi possível observar algumas correlações significativas e fortes, embora em menor número do que as constatadas no pré-teste do mesmo grupo. No geral, os valores de associação variaram entre .00 e .93, havendo uma ligeira vantagem de relações com sentido positivo.

A dimensão *auto-eficácia no envolvimento dos alunos* mostrou, neste grupo, correlações significativas com as dimensões de *exaustão emocional* ($r_s = -.76$), e de *despersonalização* ($r_s = -.79$) do *burnout* e com a *auto-eficácia geral* ($r_s = .88$) que, por sua vez, apresentou relações significativas com a *despersonalização (burnout)* ($r_s = -.93$) e a *auto-eficácia na gestão da sala de aula* ($r_s = .79$).

De destacar ainda que a variável *bem-estar geral* mostrou estar fortemente associada com as dimensões do instrumento MHC-SF, tendo os valores desta relação oscilado entre .78 e .90.

Tabela 6. Correlações entre as variáveis do pós-teste no grupo de controle

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Obs.	-													
2. Desc.	.73	-												
3. AgirC.	-.50	0.00	-											
4. NJulg.	-.39	-.38	.60	-										
5. BEEem.	-.27	.12	.39	.03	-									
6. BESoc.	.23	.44	.25	0.00	.84*	-								
7. BEPsi.	-.14	.40	.17	-.49	.73	.49	-							
8. Exau.	-.13	-.07	-.40	-.76*	.24	-.04	.64	-						
9. Desp.	.17	.08	-.47	-.47	.62	.59	.53	.59	-					
10. ReaP.	.08	.69	.25	-.25	.33	.23	.72	.13	.02	-				
11. Envo.	.11	-.04	.35	.70	-.54	-.34	-.72	-.76*	-.79*	-.24	-			
12. Estr.	-.25	.07	.54	.61	-.18	-.31	-.12	-.49	-.67	.42	.66	-		
13. Gest.	-.31	-.07	.67	.24	-.24	-.32	-.11	-.14	-.74	-.02	.50	.41	-	
14. TSEST.	.02	.11	.50	.47	-.54	-.43	-.45	-.57	-.93**	.04	.88**	.72	.79*	-
15. BET.	-.04	.48	.52	-.05	.90**	.86*	.78*	.14	.41	.56	-.38	-.04	0.00	-.25

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$. Obs. = Observar; Desc. = Descrever; AGIRC. = Agir com Consciência; NJulg. = Não Julgar; BEEem. = Bem-estar Emocional; BESoc. = Bem-estar Social; BEP. = Bem-estar Psicológico; Exau. = Exaustão Emocional; Desp. = Despersonalização; ReaP. = Realização Pessoal; Envo. = Eficácia no Envolvimento dos Alunos; Estr. = Eficácia nas Estratégias de Instrução; Gest. = Eficácia na Gestão da Sala de Aula; TSEST. = Auto-eficácia _Escala Total; BET. = Bem-estar _Escala Total.

Análise da homogeneidade dos grupos

Para avaliar se o grupo experimental e o grupo de controlo eram equivalentes, em T1, nas principais variáveis sócio-demográficas (idade e anos de serviço) e nas variáveis dependentes em estudo (componentes da *mindfulness*, bem-estar, *burnout* e auto-eficácia), foi realizado o teste da ANOVA.

De acordo com os resultados obtidos, os dois grupos em estudo mostraram-se, à partida, homogéneos, não havendo diferenças significativas entre ambos nas variáveis referidas ($p > .05$).

Análise das diferenças entre os grupos nas variáveis em estudo

Testes Não-Paramétricos

Para avaliar a significância das diferenças verificadas entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo nas variáveis em estudo após a implementação do programa, recorreu-se em primeiro lugar à aplicação do teste não-paramétrico *Mann-Whitney*, uma vez que não se verificaram os pressupostos da normalidade na amostra e a homogeneidade da variância. De acordo com os resultados, não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos (experimental e de controlo) no pós-teste (T2) ($p > .05$) (ver anexo 4).

Como complemento do procedimento anterior, recorreu-se à aplicação do teste não-paramétrico de *Wilcoxon*, tendo em vista a avaliação das diferenças significativas entre T1 e T2 em cada um dos grupos. É apresentada de seguida uma tabela com a síntese dos resultados:

TABELA 7. Teste de *Wilcoxon* para as variáveis em estudo

Dimensões	Grupo Experimental		Grupo de Controlo	
	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
<u>Mindfulness</u>				

Observar	-2.815	.001**	.000	.625
Descrever	-.845	.222	-.530	.359
Agir com Consciência	-.631	.277	-1.355	.125
Não Julgar	-.627	.292	-.272	.469
<u>Bem-Estar</u>				
Bem-estar Emocional	-.775	.269	-.736	.250
Bem-estar Social	-2.442	.005**	-.105	.500
Bem-estar Psicológico	-1.611	.057	-.184	.500
Bem-Estar_Escala Total	-1.958	.025*	-.315	.406
<u>Burnout</u>				
Exaustão Emocional	-1.017	.163	-.845	.234
Despersonalização	-.617	.293	-1.633	.094
Realização Pessoal	-2.932	.001**	-.542	.344
<u>Auto-Eficácia</u>				
Eficácia no Envolvimento dos Alunos	-2.547	.004**	-.954	.219
Eficácia nas Estratégias de Instrução	-.354	.371	-2.023	.031*
Eficácia na Gestão da Sala de Aula	-1.337	.096	-.946	.203
Auto-eficácia_Escala Total	-1.962	.025*	-.943	.219

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

De acordo com os dados expostos, o grupo de intervenção apresentou diferenças significativas, entre T1 e T2, nas variáveis *Observar* da *mindfulness* ($Mdn_{T2} = 15$; $Mdn_{T1} = 12$; $z = -2.815$; $p = .001$; $r = -.55$), *Bem-estar Social* ($Mdn_{T2} = 3.83$; $Mdn_{T1} = 3.33$; $z = -2.442$; $p = .005$; $r = -.48$), *Realização Pessoal* do *burnout* ($Mdn_{T2} = 5.2$; $Mdn_{T1} = 4.4$; $z = -2.932$; $p = .001$; $r = -.58$), *Auto-eficácia no envolvimento dos alunos* ($Mdn_{T2} = 7.25$; $Mdn_{T1} = 6.63$; $z = -2.547$; $p = .004$, $r = -.50$), *Auto-eficácia geral* ($Mdn_{T2} = 7.04$; $Mdn_{T1} = 6.79$; $z = -1.962$; $p = .025$; $r = -.38$) e *Bem-estar geral* ($Mdn_{T2} = 4.21$; $Mdn_{T1} = 3.79$; $z = -1.958$; $p = .025$; $r = -.38$), havendo um aumento dos níveis das mesmas após a aplicação do programa.

No grupo de controlo, os professores apenas apresentaram diferenças significativas na variável *Auto-Eficácia nas Estratégias de Instrução* ($Mdn_{T2} = 7.5$; $Mdn_{T1} = 7.2$; $z = -2.023$; $p = .031$; $r = -0.54$), aumentando os níveis desta dimensão entre o pré-teste e o pós-teste.

Testes Paramétricos

Apesar de não se verificarem os pressupostos da normalidade e homogeneidade da variância, os métodos paramétricos são robustos a violações suaves da normalidade (Marôco, 2011). Assim sendo, foi aplicada a ANOVA de medições repetidas com o intuito de analisar as diferenças significativas entre os dois grupos nas dimensões em estudo.

Os resultados da ANOVA mostraram na amostra global um aumento significativo das médias das variáveis *auto-eficácia no envolvimento dos alunos* ($M_{T1} = 6.72$; $M_{T2} = 7.10$; $F(1,18) = 6.752$; $p = .018$; $\eta_p^2 = .273$; $\pi = .691$) e *auto-eficácia global* ($M_{T1} = 6.97$; $M_{T2} = 7.23$; $F(1,18) = 5.462$; $p = .031$; $\eta_p^2 = .233$; $\pi = .599$) entre o pré-teste e o pós-teste (ver anexo 5).

A par dos resultados anteriores, verificou-se também a existência de diferenças significativas entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo em duas dimensões, tendo havido no primeiro grupo um aumento expressivo das médias das variáveis *observar da mindfulness* ($M_{T1} = 12.08$; $M_{T2} = 14.92$; $F(1,18) = 7.175$; $p = .015$; $\eta_p^2 = .285$; $\pi = .717$) e *realização pessoal do burnout* ($M_{T1} = 4.42$; $M_{T2} = 4.83$; $F(1,18) = 4.973$; $p = .039$; $\eta_p^2 = .216$; $\pi = .560$) entre T1 e T2. O grupo de controlo, por contraste, apresentou um decréscimo destas duas dimensões entre os dois tempos, embora este não tenha sido significativo.

Por fim, foi aplicado o teste de *T-student* para amostras emparelhadas nas variáveis *observar da mindfulness* e *realização pessoal do burnout*, com vista a confirmar a evolução entre T1 e T2 destas duas variáveis no grupo experimental.

À semelhança do que foi verificado na ANOVA, as variáveis *Observar da mindfulness* ($M_{T2-T1} = -2.85$, $dp = 2.79$, $t = -3.673$, $p = .003$) e *Realização Pessoal do burnout* ($M_{T2-T1} = -.42$, $dp = 0.34$, $t = -4.390$, $p = .001$) diferiram significativamente entre T1 e T2, havendo um aumento dos valores destas dimensões, entre os dois tempos, no grupo de intervenção.

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objectivo central analisar se a implementação do programa sócio-emocional *MindUP* teve um impacto positivo nos professores que aplicaram o mesmo na sua sala de aula. Para isso, foram avaliadas quatro dimensões do funcionamento dos professores (*mindfulness*, bem-estar, *burnout* e auto-eficácia) antes e após a aplicação do programa. Segue-se uma análise mais pormenorizada dos resultados principais, levando em conta o propósito principal deste estudo.

Comentando-se primeiramente os valores médios obtidos pelos professores da amostra nas várias dimensões, é possível constatar que estes apresentaram resultados positivos nas diversas variáveis. Assim, ambos os grupos de estudo revelaram bons níveis de saúde mental, pelos valores apropriados nas componentes do bem-estar e *burnout*, uma boa percepção da sua eficácia profissional e ainda boas competências de *mindfulness*.

Relativamente às correlações de *Spearman* obtidas nesta investigação, é possível constatar que houve uma predominância de associações significativas entre as variáveis relativas ao bem-estar subjectivo (MHC-SF) e à auto-eficácia (TSES), tendo este facto sido verificado em ambos os grupos (intervenção e de controlo) e nos dois tempos (pré-teste e pós-teste). De acordo com a literatura (Bandura, 2005; Brouwers & Tomic, 2000; Karademas, 2005), estas dimensões estão intrinsecamente relacionadas entre si, sendo que níveis elevados de auto-eficácia contribuem fortemente para os sentimentos de bem-estar subjectivo.

Paralelamente, também as dimensões da variável *burnout* apresentaram algumas correlações significativas com as restantes medidas, salientando-se sobretudo a relação com algumas das dimensões do bem-estar e com as variáveis de auto-eficácia. Novamente, a literatura mostra-nos que estas variáveis estão associadas, no primeiro caso na medida em que o *burnout* constitui uma síndrome de mal-estar profissional (Maslach & Jackson, 1981) e no segundo pelas fortes correlações habitualmente

encontradas entre as suas dimensões e a auto-eficácia percebida, positivas no caso da realização pessoal e negativas nos da exaustão e despersonalização (Evers, Brouwers, & Tomic, 2002).

Por contraste, verificaram-se poucas correlações significativas entre as subdimensões da *mindfulness* (FFMQ) e as restantes variáveis em estudo, sendo as mesmas em menor número no grupo de controlo, comparativamente ao grupo experimental. Contudo, várias investigações mostram que a *mindfulness* é um constructo com relações significativas com outras variáveis psicológicas, nomeadamente o bem-estar, a auto-eficácia e a regulação emocional (Baer, Smith, & Allen, 2004; Gold et al., 2010; Jennings & Greenberg, 2009; Meiklejohn et al., 2012).

Posteriormente, a realização da ANOVA de medições repetidas permitiu verificar na amostra total (n=20) que as dimensões *auto-eficácia no envolvimento dos alunos* e *auto-eficácia global* apresentaram diferenças significativas entre o pré-teste e o pós-teste, observando-se um aumento das médias entre T1 e T2 em ambos os grupos. Uma vez que T1 correspondeu ao início do ano lectivo e T2 ao término do mesmo, poder-se-á considerar a possibilidade de este crescimento estar relacionado com o desenvolvimento da relação pedagógica ao longo do ano lectivo, levando a uma maior percepção de auto-eficácia da parte dos professores.

Paralelamente, a ANOVA possibilitou concluir que houve diferenças significativas entre os dois grupos favorável à implementação do *MindUP* nas variáveis *observar da mindfulness* e *realização pessoal do burnout*. Por outras palavras, este procedimento mostrou ter ocorrido uma interacção entre o factor grupo (experimental e de controlo) e o factor tempo (pré-teste e pós-teste) nas duas variáveis referidas, havendo um aumento dos níveis das mesmas entre T1 e T2 no grupo de intervenção. Em oposição, o grupo de controlo verificou um decréscimo nas médias destas variáveis entre os dois momentos. A aplicação do programa *MindUP* parece então ter tido o efeito esperado nas dimensões *observar da mindfulness* e *realização pessoal do burnout*, havendo uma melhoria dos níveis destas duas componentes do funcionamento dos docentes.

Para complementar os resultados obtidos na ANOVA, analisando a evolução das variáveis entre T1 e T2 em cada grupo particularmente, foram realizados os testes de *Wilcoxon* (não-paramétrico) e *t-student* para amostras emparelhadas (paramétrico).

Relativamente ao grupo experimental, os resultados foram ao encontro dos da ANOVA, uma vez que se verificaram diferenças significativas entre os dois tempos nas variáveis *observação* da *mindfulness* e *realização pessoal* do burnout. Para além destas, o teste de Wilcoxon mostrou também que os níveis das dimensões *auto-eficácia no envolvimento dos alunos*, *auto-eficácia geral* e *bem-estar social* aumentaram significativamente entre T1 e T2 nos professores que aplicaram o *MindUP*.

No grupo de controlo, por outro lado, foram encontradas diferenças significativas entre T1 e T2 na variável *auto-eficácia nas estratégias de instrução*, havendo um aumento da média entre os dois momentos. No grupo de intervenção, esta variável também aumentou, apesar de este não ter sido um crescimento significativo.

Assim, e em síntese, a aplicação do programa *MindUP* surtiu efeitos no grupo de intervenção, nas variáveis *observar* da *mindfulness* e *realização pessoal* do burnout, aumentando os níveis das mesmas após a conclusão da implementação. A par disso, também os níveis das variáveis *auto-eficácia no envolvimento dos alunos*, *auto-eficácia geral* e *bem-estar social* aumentaram após a aplicação do *MindUP*. Contudo, não se pode assegurar que o crescimento significativo destas dimensões, não verificado no grupo de controlo, se deva ao programa ou a outros factores como o desenvolvimento da relação pedagógica e sentimento de pertença ao grupo-turma ao longo do ano lectivo.

Reflectindo-se sobre a natureza dos resultados obtidos no presente estudo, poder-se-á reconhecer que a implementação do programa *MindUP* ofereceu benefícios ao funcionamento psicológico e bem-estar profissional dos professores, tendo estes resultados habitualmente consequências positivas para o desempenho profissional e clima da sala de aula (Jennings & Greenberg, 2009).

Ao interpretar-se o motivo do impacto da aplicação do *MindUP* na dimensão *observar (mindfulness)* é necessário analisar-se atentamente a definição desta variável.

Baer e colaboradores (2004) descrevem a componente de observação da *mindfulness* como sendo a capacidade de visualizar e perceber uma variedade de estímulos, incluindo fenómenos internos (ex.: sensações corporais, cognições e emoções) e externos (ex.: sons e cheiros). De acordo com alguns estudos realizados no âmbito da prática da *mindfulness* (Baer et al., 2004, Baer et al., 2008; Gregório & Gouveia, 2011), esta é uma dimensão particularmente sensível ao efeito da experiência de meditação, pelo que a interpretação da sua escala no questionário *FFMQ* deve ser realizada com prudência.

Considerando a natureza das actividades do *MindUP*, onde são centrais as práticas contemplativas da mindfulness, afins das práticas de meditação, é então compreensível que a faceta observar tenha evoluído favoravelmente, de forma significativa, com a aplicação do programa. Ao longo da implementação do *MindUP*, os professores tiveram a oportunidade de realizar, com as respectivas turmas, o exercício da prática central, sendo esta uma actividade que permite desenvolver a auto-regulação e a focalização da atenção e consciência nas tarefas (Carvalho, 2012). Esta prática, pelos benefícios que acarreta, pode inclusivamente ter suscitado nos docentes o interesse por actividades relacionadas com a meditação (ex.: Yoga) nos seus tempos de lazer.

Relativamente à interpretação do impacto do *MindUp* na variável realização pessoal (*burnout*), é importante perceber primeiramente a natureza desta dimensão.

De acordo com Maslach e Jackson (1981), a realização pessoal constitui-se como uma escala independente do MBI, uma vez que esta é uma componente positiva da síndrome de burnout, contrariamente à exaustão emocional e à despersonalização. Na sua definição original (Maslach & Jackson, 1981), a realização pessoal compreende a existência de sentimentos de competência e de realização bem-sucedida na própria profissão, estando por isso associada à auto-eficácia percebida (Bandura, 1977; Bümen, 2010) e ao bem-estar (Pillay, Goddard, & Wilss, 2005).

Os resultados positivos do *MindUP* verificados na realização pessoal revelam, logo à partida, que este programa pode ser uma boa ferramenta para a prevenção do burnout, levando consequentemente à diminuição de sintomas psicológicos ligados ao stress, ansiedade e mal-estar.

No presente estudo, a avaliação do pós-teste coincidiu com o final do ano lectivo, sendo este particularmente um período de excessivo trabalho para os docentes, pelo que era possível que os mesmos apresentassem níveis mais elevados de *stress* e exaustão.

Para além da prevenção do burnout, também a auto-eficácia é beneficiada pelos níveis elevados de realização pessoal (Bümen, 2010), sendo este mais um aspecto promissor da aplicação do programa *MindUP*. Segundo Ross (1995, citado por Bümen, 2010), os professores que experienciam sentimentos de eficácia profissional definem metas mais desafiadoras para os próprios e para os seus alunos, têm mais responsabilidade para com os resultados dos alunos e persistem quando são

confrontados com obstáculos à aprendizagem. Como tal, esta é uma dimensão que em muito influencia o clima da sala de aula, contribuindo para a qualidade do mesmo.

Ao analisar-se os resultados, poder-se-á ainda considerar que a aplicação do *MindUP* pode ter beneficiado os níveis de bem-estar dos professores, uma vez que estes aumentaram (não significativamente) no segundo momento, ao contrário do que aconteceu no grupo de controlo, em que os níveis médios desta dimensão decresceram.

Note-se que, até à data, não são conhecidas investigações que avaliem o impacto de programas sócio-emocionais aplicados pelos professores em sala de aula no bem-estar destes, pelo que não é possível comparar as conclusões descritas nesta secção com outros estudos.

Assim, e finalizando, poder-se-á confirmar, em resposta à questão de investigação, que a aplicação do *MindUP* surtiu efeitos positivos nos professores, aumentando os níveis das dimensões observar da *mindfulness* e realização pessoal do *burnout*. É ainda de destacar a possibilidade de também ter havido efeitos paralelos, designadamente benefícios no bem-estar subjectivo e na auto-eficácia profissional.

CONCLUSÃO

O presente estudo apresenta resultados promissores para a melhoria do ensino-aprendizagem em sala de aula. Como foi descrito anteriormente, o programa *MindUP* apresenta-se como uma boa ferramenta para a intervenção na área da educação sócio-emocional dos alunos, apresentando, de acordo com os resultados do presente estudo, benefícios significativos no bem-estar profissional e no funcionamento psicológico dos professores. Consequentemente, estas melhorias podem contribuir para a criação de um clima de aprendizagem de sala de aula mais pró-activo e positivo, onde é possível que os alunos desenvolvam as suas competências académicas e pessoais.

De seguida, são descritas as limitações principais desta investigação e as pistas que a mesma oferece para a intervenção psico-educacional.

Limitações e pistas para investigação futura

Apesar do presente estudo apresentar resultados positivos e encorajadores no que respeita ao impacto da aplicação do programa *MindUP* nos professores que o aplicam nas suas salas de aula, é possível apontar várias limitações que condicionaram em parte os resultados e consequentes conclusões do mesmo.

Em primeiro lugar, a dimensão da amostra desta investigação é reduzida ($N_{\text{total}} = 20$), tendo cada grupo poucos participantes, em especial o de controlo. Tal facto condiciona a generalização dos resultados significativos encontrados, devendo os mesmos ser analisados com a devida prudência. Uma nota contudo para a possibilidade de que alguns resultados não significativos neste estudo possam vir a assumir significância em estudos com uma amostra mais ampla, Por estas razões, seria benéfico alargar a amostra a mais participantes, podendo este alargamento permitir ainda que se

estude a influência de outras variáveis sócio-demográficas (ex.: sexo) nos resultados relativos ao impacto do programa nos professores.

Outra das limitações resulta do facto de não haver uma análise do impacto da formação sobre o programa *MindUP* nos professores que a recebem. Neste ponto, seria interessante avaliar, em estudos futuros, se a formação por si só já possibilitaria algum benefício significativo em alguma variável dos professores, distinguindo dos efeitos advindos da aplicação do programa.

Ainda no que respeita às limitações, é importante ter em consideração que ambos os grupos apresentaram à partida (pré-teste) médias elevadas na maioria das variáveis, como se pode constatar na análise realizada na secção dos resultados (tabela 3). Esta situação poderá então ter condicionado eventuais melhorias significativas no grupo de intervenção, uma vez que os níveis das várias dimensões já se encontravam em patamares positivos e eventualmente próximos dos “limites do self” à melhoria de competências e funcionamento.

Pistas para a intervenção psico-educacional

Apesar das limitações descritas anteriormente, este estudo exploratório apresenta pistas importantes para a intervenção psico-educacional, nomeadamente para a área da aprendizagem sócio-emocional, mostrando a mais-valia de programas como o *MindUP*.

Como foi referido anteriormente, este programa permite que o professor trabalhe com os alunos, de forma activa e directa, a aprendizagem de competências sócio-emocionais, aplicando em contexto de sala de aula uma multiplicidade de actividades com este propósito. Ao ser o docente a ter este papel de modelo para a sua turma, é então possível criar conjuntamente um clima de sala de aula mais pró-activo e envolvente, onde os alunos aprendem de forma positiva e produtiva. Paralelamente, e como foi estudado nesta investigação, também os professores acabam por beneficiar da aplicação deste tipo de programas, sendo o mesmo um promotor de bem-estar e satisfação na profissão.

Ao terem os professores o papel central na aplicação do programa, cabe então ao psicólogo disponibilizar a formação e supervisão necessária para que a implementação das actividades ocorra de forma eficaz, sendo igualmente importante monitorizar este processo junto dos professores.

Em suma, pode-se então considerar que o *MindUP* é um instrumento promissor de intervenção educacional, possibilitando a promoção do bem-estar dos alunos e professores de forma paralela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11, 191-206.

Baer, R., Smith, G., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment*, 13 (1), 27-45.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (2005). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol. 5., pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Biegel, G. M. & Brown, K. W. (2010). Assessing the efficacy of an adapted in-class mindfulness-based training program for school-age children: A pilot study. Retirado de <http://www.mindfulschools.org/pdf/Mindful%20Schools%20Pilot%20Study%20Whitepaper.pdf>

Bowers, T. (2004). Stress, teaching and teacher health. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 32 (3), 73-80.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–254.

Bümen, N. T. (2010). The relationship between demographics, self-efficacy, and burnout among teachers. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 40, 16-35.

Burke, C. A. (2010). Mindfulness-Based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133-144.

Carvalho, J. S. (2012). Programa MindUP - Manual de Implementação. Manuscrito não publicado.

Chan, D. W. (2003). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36, 1781–1795.

Chang, V. Y., Palesh, O., Caldwell, R., Glasgow, N., Abramson, M., Luskin, F., et al. (2004). The effects of a mindfulness-based stress reduction program on stress, mindfulness self-efficacy, and positive states of mind. *Stress and Health*, 20, 141–147.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL: Author.

Conceição, A. C. (2008). Auto-eficácia, mal-estar e comportamento interpessoal dos professores. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

Elbertson, N., Brackett, M. A., & Weissberg, R. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) Programming: Current perspectives. In A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins, & A. Lieberman (Eds.). *The second international handbook of educational change* (pp. 1017-1032). New York: Springer.

Evers, W. J., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.

Franco, C., Manas, I., Cangas, A. J., Moreno, E., & Gallego, J. (2010). Reducing teachers' psychological distress through a mindfulness training program. *Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 655-666.

Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G. & Hulland, C. (2010). Mindfulness-Based stress reduction (MBSR) for primary school teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 184-189.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Utne O'Brien, M., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic-learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.

Gregório, S., & Gouveia, J. P. (2011). Facetas de mindfulness: características psicométricas de um instrumento de avaliação. *Psychologica*, 54, 259-280.

Hülshager, U. R., Alberts, H. J., Feinholdt, A., & Lang, J. W. (2012). Benefits of Mindfulness at Work: The Role of Mindfulness in Emotion Regulation, Emotional Exhaustion, and Job Satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 1-15. doi: 10.1037/a0031313

Jennings, P. A., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491 – 525.

Jennings, P. A. (2011). Promoting Teachers' Social and Emotional Competencies to Support Performance and Reduce Burnout. In Audrey Cohan & Andrea Honigsfeld (Eds.), *Breaking the Mold of Preservice and Inservice Teacher Education: Innovative and Successful Practices for the Twenty-first Century* (pp. 133-143). New York: Rowman & Littlefield Publishers.

Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being - The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40, 1281–1290.

Keyes, C. L. M. (2009). Atlanta: Brief description of the mental health continuum short form (MHC-SF). Disponível em: <http://www.sociology.emory.edu/ckeyes/>.

Keyes, C. L. M. (2010). Change in Level of Positive Mental Health as a Predictor of Future Risk of Mental Illness. *American Journal of Public Health*, 100 (12), 2366-2371.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*. 102, 741-756.

Mañas, I. M., Justo, C. F., & Martinez, E. J. (2011). Reducción de los Niveles de Estrés Docente y los Días de Baja Laboral por Enfermedad en Profesores de Educación Secundaria Obligatoria a través de un Programa de Entrenamiento en Mindfulness. *Clínica y Salud*, 22(2), 121-137.

Marôco, J. (2003). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. Edições Silabo

Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. ReportNumber.

Marques Pinto, A., Lima, M. L., & Lopes da Silva, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21, 125-143.

Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.

Matos, A. M., & Nogueira, J. (2008). A validação de um instrumento de medida da auto-eficácia do professor. *Revista de Psicologia Militar*, 17, 101-115.

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., et al. (2010). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, 1(1).

Mendelson, T., Greenberg, M., Dariotis, J., Gould, L., Rhoades, B., & Leaf, P. (2010). Feasibility and Preliminary Outcomes of a School-Based Mindfulness Intervention for Urban Youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1-10.

Merrell, K. W. & Gueldner, B. A. (2010). *Social and Emotional Learning in the Classroom – Promoting Mental Health and Academic Success*. (pp. 1- 22). New York: Guilford Press.

Papastylianou, A., Kaila, M., & Michael, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity. *Soc Psychol Educ*, 12, 295-314. doi:10.1007/s11218-008-9086-7

Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence: implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), 22-33.

Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6, 167–173.

Schonert-Reichl, K. A., & Stewart Lawlor, M. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1, 137-151.

Sherretz, C. (2011). Mindfulness in education: Case Studies of mindful teachers and their Teaching practices. *Journal of Thought*, 46, 79-96.

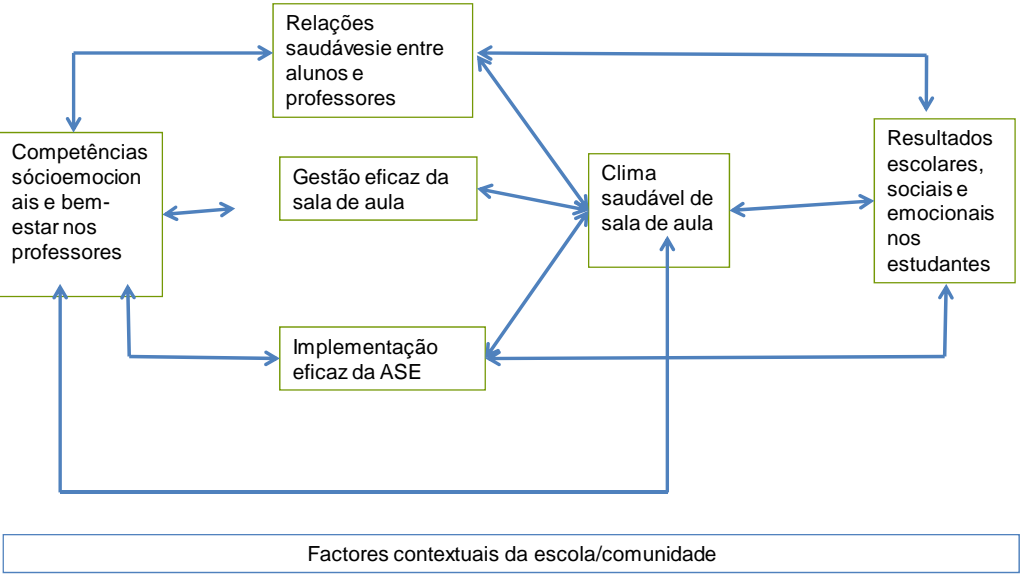
Teasdale, J. D., Segal, Z. V., & Williams, J. M. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? *Behaviour Research and Therapy*, 33, 25-39.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, 2, 129-146.

Anexos

Anexo 1. Modelo Pró-Social da Sala de Aula (Greenberg & Jennings, 2009)



Anexo 2. Protocolo dos Instrumentos



**Desenvolvimento de competências
sócio emocionais, em crianças do 1º
ciclo, através de práticas contemplativas**

—
Programa Mind Up*

Este questionário destina-se a estudar os efeitos do **Programa Mind Up** nos professores ao nível das suas competências de atenção plena, da forma como encaram o seu trabalho e do seu bem-estar. É para este estudo que contamos com a sua colaboração, pois ela constitui um importante contributo para avaliar os resultados do referido programa.

Pedimos-lhe que nos dê a sua opinião com base na sua experiência pessoal. **Não existem respostas certas ou erradas**, mas apenas pontos de vista pessoais.

As suas respostas são **confidenciais** (não serão reveladas individualmente a ninguém) e destinam-se para fins de avaliação da intervenção e de investigação.

Por favor certifique-se que responde a **todas** as secções do questionário de forma a validar a sua participação neste estudo.

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

Código do(a) Professor(a): _____

Investigação coordenada pela Professora Alexandra Marques Pinto (ampinto@fp.ul.pt)

Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Projecto apoiado pela Fundação para Ciência e a Tecnologia através da Bolsa de Doutoramento - SFRH/BD/77542/2011

QCFM*

Por favor avalie cada uma das afirmações seguintes de acordo com a escala. Assinale com uma cruz o número que melhor descreve a sua opinião sobre o que considera ser geralmente verdadeiro para si.

Nunca ou muito raramente verdadeiro	raramente verdadeiro	Algumas Vezes verdadeiro	Frequentemente Verdadeiro	Muito Frequentemente Verdadeiro
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
1. Quando caminho presto deliberadamente atenção às sensações do meu corpo em movimento.	1	2	3	4	5
2. Encontro facilmente as palavras para descrever os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
3. Critico-me por ter emoções irracionais ou inapropriadas.	1	2	3	4	5
4. Apercebo-me dos meus sentimentos e emoções sem ter que lhes reagir.	1	2	3	4	5
5. Quando estou a fazer qualquer coisa a minha mente vagueia e distraio-me facilmente.	1	2	3	4	5
6. Quando tomo um duche ou banho fico atento(a) às sensações da água no meu corpo.	1	2	3	4	5
7. Consigo traduzir facilmente as minhas crenças, opiniões e expectativas em palavras.	1	2	3	4	5
8. Não presto atenção ao que estou a fazer porque estou a sonhar acordado(a), preocupado(a) ou distraído(a) com qualquer coisa.	1	2	3	4	5
9. Observo os meus sentimentos sem me “perder” neles.	1	2	3	4	5
10. Digo a mim próprio(a) que não devia sentir-me como me sinto.	1	2	3	4	5
11. Noto como a comida e a bebida afetam os meus pensamentos, as minhas sensações corporais e emoções.	1	2	3	4	5
12. Tenho dificuldade em encontrar palavras para descrever o que penso.	1	2	3	4	5
13. Distraio-me facilmente.	1	2	3	4	5
14. Acredito que alguns dos meus pensamentos são anormais ou maus e que não devia pensar dessa forma.	1	2	3	4	5
15. Presto atenção às sensações, tais como o vento no meu cabelo ou o sol no meu rosto.	1	2	3	4	5
16. Tenho dificuldade em pensar nas palavras certas para exprimir o que sinto acerca das coisas.	1	2	3	4	5
17. Faço julgamentos sobre se os meus pensamentos são bons ou maus.	1	2	3	4	5
18. É-me difícil permanecer focado no que está a acontecer no presente.	1	2	3	4	5

19.Quando tenho pensamentos ou imagens muito perturbadores distancio-me e torno-me consciente do pensamento ou imagem sem ser “apanhado” por este(a).	1	2	3	4	5
20.Presto atenção a sons, tais como o bater do relógio, o chilrear dos pássaros ou os carros a passar.	1	2	3	4	5
21.Em situações difíceis consigo parar e não reagir imediatamente.	1	2	3	4	5
22.Quando tenho uma sensação no meu corpo é-me difícil descrevê-la porque não consigo encontrar as palavras certas.	1	2	3	4	5
23.Parece que funciono em “piloto automático” sem muita consciência do que estou a fazer.	1	2	3	4	5
24.Pouco tempo depois de ter pensamentos ou imagens perturbadoras, sinto-me calmo(a).	1	2	3	4	5
25.Digo a mim próprio(a) que não devia pensar do modo como estou a pensar.	1	2	3	4	5
26.Noto o cheiro e o aroma das coisas.	1	2	3	4	5
27.Mesmo quando estou profundamente triste ou terrivelmente perturbado consigo encontrar uma forma de colocar isso em palavras.	1	2	3	4	5
28.Faço as atividades sem estar realmente atento(a) às mesmas.	1	2	3	4	5
29.Quando tenho pensamentos ou imagens perturbadores consigo aperceber-me deles sem reagir.	1	2	3	4	5
30.Penso que algumas das minhas emoções são más e inapropriadas e que não as devia sentir.	1	2	3	4	5
31.Noto elementos visuais na arte ou na natureza, tais como cores, formas, texturas ou padrões de luz e sombras.	1	2	3	4	5
32.A minha tendência natural é traduzir as minhas experiências em palavras.	1	2	3	4	5
33.Quando tenho pensamentos e imagens perturbadores, apenas me apercebo deles e “deixo-os ir”.	1	2	3	4	5
34.Realizo trabalhos ou tarefas automaticamente sem estar atento ao que estou a fazer.	1	2	3	4	5
35.Quando tenho pensamentos ou imagens perturbadores julgo-me como bom (boa) ou mau (má), em função desses pensamentos ou imagens.	1	2	3	4	5
36.Presto atenção à forma como as minhas emoções influenciam o meu comportamento.	1	2	3	4	5
37.Normalmente consigo descrever como me sinto no momento, com grande pormenor.	1	2	3	4	5
38.Dou por mim a fazer coisas sem prestar atenção.	1	2	3	4	5
39.Desaprovo-me quando tenho ideias irracionais.	1	2	3	4	5

Questionário de TSES*

Responda, por favor, assinalando o seu nível de capacidade relativo a cada afirmação de acordo com a escala:

1 - 2	3 - 4	5 - 6	7 - 8	9
não consigo	consigo muito pouco / muito poucas vezes	consigo algumas vezes / consigo parcialmente	consigo bastantes vezes / bastante bem	consigo quase sempre / muito bem

1	Até que ponto consegue chegar aos alunos com mais dificuldades?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Até que ponto consegue ajudar os alunos a pensar criticamente?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	Até que ponto consegue controlar os comportamentos perturbadores na sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Até que ponto consegue motivar alunos que demonstram pouco interesse nas tarefas escolares?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	Até que ponto consegue tornar as suas expectativas claras acerca do comportamento dos alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Até que ponto consegue levar os alunos a acreditar que conseguem fazer correctamente as tarefas escolares?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Até que ponto consegue responder às questões difíceis que os alunos lhe colocam?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Até que ponto consegue estabelecer rotinas para manter as actividades a funcionar tranquilamente?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Até que ponto consegue ajudar os seus alunos a valorizar a aprendizagem?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Até que ponto consegue dar-se conta da compreensão que os alunos têm do que ensinou?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Até que ponto consegue criar boas perguntas para os seus alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	Até que ponto consegue promover a criatividade dos alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	Até que ponto consegue levar os alunos a cumprir as regras da sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	Até que ponto consegue melhorar a compreensão de um aluno que tem más classificações?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15	Até que ponto consegue acalmar um aluno que perturba ou faz barulho?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	Até que ponto consegue estabelecer um sistema de gestão de sala de aula com cada grupo de alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

* Tchannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001). Conceição, A. C. (2009). *Auto-eficácia, mal-estar e comportamento interpessoal dos professores* (Dissertação de mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

17	Até que ponto consegue ajustar as suas aulas ao nível adequado a cada aluno?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18	Até que ponto consegue utilizar várias estratégias de avaliação?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19	Até que ponto consegue evitar que alguns alunos problemáticos arruinem completamente uma aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20	Até que ponto consegue dar uma explicação alternativa ou outro exemplo quando os alunos estão confusos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21	Até que ponto consegue responder a alunos desafiadores?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22	Até que ponto consegue apoiar as famílias para ajudarem os seus filhos a saírem-se bem na escola?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23	Até que ponto consegue pôr em prática estratégias alternativas na sua sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24	Até que ponto consegue criar desafios adequados aos melhores alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

* Tchannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001). Conceição, A. C. (2009). *Auto-eficácia, mal-estar e comportamento interpessoal dos professores* (Dissertação de mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

MHC-SF*

Por favor, responda às questões seguintes sobre a forma como se tem sentido, **durante o último mês**. Assinale com um – X – a célula que melhor representa quantas vezes experienciou ou sentiu o seguinte.

Lembra-se que não existem respostas certas ou erradas, escolha, de forma honesta e sincera, a primeira resposta em que pensar. As suas respostas são confidenciais.

Durante o último mês, quantas vezes (se) sentiu:	Nunca	1 ou 2 vezes	Cerca de 1 a 2 vezes por semana	Cerca de 2 ou 3 vezes por semana	Quase todos os dias	Todos os dias
1. feliz						
2. interessado pela vida						
3. satisfeito						
4. que tinha alguma coisa importante para contribuir para a sociedade						
5. que pertencia a uma comunidade (como a um grupo social, à sua escola ou ao seu bairro)						
6. que a nossa sociedade se está a tornar num lugar melhor para pessoas como você						
7. que as pessoas são essencialmente boas						
8. que a forma como a nossa sociedade funciona lhe faz sentido						
9. que gostava da maior parte das características da sua personalidade						
10. que gere bem as responsabilidades da sua vida diária						
11. que teve relações calorosas e de confiança com pessoas da sua idade						
12. que teve experiências que lhe permitiram crescer e tornar-se numa pessoa melhor						
13. confiante para pensar ou exprimir as suas próprias ideias e opiniões						
14. que a sua vida tem uma direção ou significado						

MBI – PROFESSORES*

O objetivo deste questionário é compreender **como os professores encaram o seu trabalho e as pessoas com quem trabalham mais de perto.**

Na página seguinte encontram-se 22 afirmações sobre sentimentos relacionados com a atividade docente. Por favor leia cada frase atentamente e pense se alguma vez se sentiu dessa forma face ao seu trabalho. Se **nunca** teve esse sentimento, assinale “0” (zero) na coluna da direita. Se já tem tido esse sentimento, assinale o número (de 1 a 6) que melhor descreve **com que frequência** se sente dessa forma. Apresenta-se a seguir um exemplo.

Exemplo:

	0	1	2	3	4	5	6
COM QUE FREQUÊNCIA	Nunca	Algumas vezes, ou menos, por ano	Uma vez ou menos, por mês	Algumas vezes por mês	Uma vez por semana	Algumas vezes por semana	Todos os dias

AFIRMAÇÃO	COM QUE FREQUÊNCIA: 0 - 6
Sinto-me deprimida(o) no trabalho.	

Se *nunca* se sente deprimida(o) no trabalho, deve escrever o número “0” (zero) por baixo do título “COM QUE FREQUÊNCIA”. Se *raramente* se sente deprimida(o) no trabalho (algumas vezes, ou menos, por ano), escreva o número “1”. Se os seus sentimentos de depressão são bastante frequentes (algumas vezes por semana, mas não diariamente), escreva um “5”.

	0	1	2	3	4	5	6
COM QUE FREQUÊNCIA	Nunca	Algumas vezes, ou menos, por ano	Uma vez ou menos, por mês	Algumas vezes por mês	Uma vez por semana	Algumas vezes por semana	Todos os dias

AFIRMAÇÕES	COM QUE FREQUÊNCIA 0 - 6						
1. Sinto-me emocionalmente esgotada(o) pelo meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6
2. Sinto-me desgastada(o) no fim do dia de trabalho	0	1	2	3	4	5	6
3. Sinto-me fatigada(o) quando acordo de manhã e tenho de enfrentar mais um dia de trabalho	0	1	2	3	4	5	6
4. Posso compreender facilmente como os meus alunos se sentem em relação às coisas	0	1	2	3	4	5	6
5. Sinto que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais	0	1	2	3	4	5	6
6. Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente uma pressão para mim	0	1	2	3	4	5	6

COM QUE FREQUÊNCIA	0 Nunca	1 Algumas vezes, ou menos, por ano	2 Uma vez ou menos, por mês	3 Algumas vezes por mês	4 Uma vez por semana	5 Algumas vezes por semana	6 Todos os dias
-----------------------	------------	--	---	----------------------------------	-------------------------------	-------------------------------------	--------------------

AFIRMAÇÕES	COM QUE FREQUÊNCIA 0 - 6						
7. Lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos	0	1	2	3	4	5	6
8. Sinto-me esgotada(o) pelo meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6
9. Sinto que estou a influenciar positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6
10. Tornei-me mais insensível para com as pessoas desde que comecei a exercer esta profissão	0	1	2	3	4	5	6
11. Receio que este trabalho me esteja a endurecer emocionalmente	0	1	2	3	4	5	6
12. Sinto-me com muita energia	0	1	2	3	4	5	6
13. Sinto-me frustrada(o) pelo meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6
14. Sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão	0	1	2	3	4	5	6
15. Não me importo realmente com o que acontece a alguns alunos	0	1	2	3	4	5	6
16. Trabalhar diretamente com pessoas sujeita-me a demasiado stress	0	1	2	3	4	5	6
17. Sou capaz de criar facilmente uma atmosfera descontraída com os meus alunos	0	1	2	3	4	5	6
18. Sinto-me cheia(o) de alegria depois de trabalhar de perto com os meus alunos	0	1	2	3	4	5	6
19. Realizei muitas coisas que valem a pena nesta profissão	0	1	2	3	4	5	6
20. Sinto-me como se estivesse no limite da minha resistência	0	1	2	3	4	5	6
21. No meu trabalho, lido muito calmamente com problemas emocionais	0	1	2	3	4	5	6
22. Sinto que os alunos me culpam por alguns dos seus problemas.	0	1	2	3	4	5	6

QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO

Data de Nascimento: _____ **Sexo:** Feminino ☐ Masculino ☐

Anos de Serviço: _____ **Tipo de Vínculo:** _____

Indique por favor as suas habilitações literárias:

Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐ Outra. Qual? _____

Indique por favor o seu estatuto conjugal:

Casado(a) ☐ Divorciado(a) ☐ Solteiro(a) ☐ União de facto? ☐

Tem filhos ? Sim ☐ Não ☐

Concelho de Residência: _____

Concelho onde Leciona: _____

Verifique por favor se respondeu a todas as questões.

Muito obrigado pela sua colaboração

Anexo 3. Tabelas do teste da normalidade

	Grupo Experimental			Grupo de Controlo		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Observar_T1	.945	13	.522	.914	7	.424
Observar_T2	.959	13	.736	.938	7	.617
Descrever_T1	.974	13	.939	.935	7	.597
Descrever_T2	.963	13	.800	.936	7	.599
Agir com Consciência_T1	.953	13	.644	.930	7	.552
Agir com Consciência_T2	.926	13	.303	.820	7	.065
Não Julgar_T1	.930	13	.343	.922	7	.487
Não Julgar_T2	.917	13	.232	.791	7	.034*
Bem-estar Emocional_T1	.876	13	.063	.820	7	.064
Bem-estar Emocional_T2	.917	13	.229	.769	7	.020*
Bem-estar Social_T1	.939	13	.444	.887	7	.261
Bem-estar Social_T2	.921	13	.259	.951	7	.743
Bem-estar Psicológico_T1	.917	13	.232	.876	7	.210
Bem-estar Psicológico_T2	.967	13	.850	.864	7	.165
Bem-Estar_Escala Total_T1	.926	13	.304	.958	7	.805
Bem-Estar_Escala Total_T2	.966	13	.849	.838	7	.094
Exaustão Emocional_T1	.942	13	.482	.952	7	.747
Exaustão Emocional_T2	.962	13	.791	.979	7	.952
Despersonalização_T1	.861	13	.040*	.903	7	.350
Despersonalização_T2	.778	13	.004*	.896	7	.309
Realização Pessoal_T1	.925	13	.291	.886	7	.253
Realização Pessoal_T2	.882	13	.075	.920	7	.467
Eficácia no Envolvimento dos Alunos_T1	.974	13	.937	.938	7	.625
Eficácia no Envolvimento dos Alunos_T2	.919	13	.244	.887	7	.258
Eficácia nas Estratégias de Instrução_T1	.969	13	.888	.956	7	.787
Eficácia nas Estratégias de Instrução_T2	.950	13	.601	.897	7	.312
Eficácia na Gestão da Sala de Aula_T1	.982	13	.988	.940	7	.637
Eficácia na Gestão da Sala de Aula_T2	.968	13	.874	.990	7	.993
TSES_Escala Total_T1	.917	13	.228	.991	7	.996
TSES_Escala Total_T2	.970	13	.899	.970	7	.898

Nota: *p<.05

Tabela. Teste da normalidade Shapiro-Wilk

Anexo 4. Tabela do teste de Mann-Whitney

Variável	U	W	<i>p</i>
Observar_T2	22.5	50.5	0.067
Descrever_T2	43	71	0.877
Agir com Consciência_T2	35	63	0.438
Não Julgar_T2	64	92	0.157
Bem-estar Emocional_T2	36.5	64.5	0.485
Bem-estar Social_T2	32.5	60.5	0.311
Bem-estar Psicológico_T2	30.5	58.5	0.241
Exaustão Emocional_T2	50.5	78.5	0.699
Despersonalização_T2	69.5	97.5	0.056
Realização Pessoal_T2	27.5	55.5	0.157
Eficácia no Envolvimento dos Alunos_T2	37.5	65.5	0.536
Eficácia nas Estratégias de Instrução_T2	53.5	81.5	0.536
Eficácia na Gestão da Sala de Aula_T2	61.5	89.5	0.211
TSES_Escala Total_T2	52	80	0.643
Bem-Estar_Escala Total_T2	32.5	60.5	0.311

Tabela. Teste de Mann-Whitney

Anexo 5. Tabela da ANOVA de medições repetidas

	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
	Observar							
Obser.	9,000	1,000	9,000	2,070	,167	,103	2,070	,276
Obser. * Grupo	31,200	1,000	31,200	7,175	,015	,285	7,175	,717
Error (Oberv.)	78,275	18,000	4,349					
	Descrever							
Desc.	,054	1,000	,054	,009	,927	,000	,009	,051
Desc. * Grupo	10,554	1,000	10,554	1,683	,211	,086	1,683	,233
Error (Desc.)	112,846	18,000	6,269					
	Agir com Consciência							
AGC.	12,768	1,000	12,768	1,353	,260	,070	1,353	,196
AGC. * Grupo	1,362	1,000	1,362	,144	,708	,008	,144	,065
Error (AGC.)	169,895	18,000	9,439					
	Não Julgar							
Njulg.	,002	1,000	,002	,001	,981	,000	,001	,050
Njulg. * Grupo	1,802	1,000	1,802	,419	,526	,023	,419	,094
Error (Njulg.)	77,473	18,000	4,304					
	Bem-estar Emocional							
BEEM.	,000	1,000	,000	,001	,974	,000	,001	,050
BEEM. * Grupo	,200	1,000	,200	,822	,377	,044	,822	,138
Error (BEEM.)	4,386	18,000	,244					
	Bem-estar Social							
BESOC.	,826	1,000	,826	3,084	,096	,146	3,084	,383
BESOC. * Grupo	,826	1,000	,826	3,084	,096	,146	3,084	,383
Error (BESOC.)	4,821	18,000	,268					
	Bem-estar Psicológico							
BEPSI.	,101	1,000	,101	,275	,607	,015	,275	,079
BEPSI. * Grupo	,561	1,000	,561	1,523	,233	,078	1,523	,215
Error (BEPSI.)	6,635	18,000	,369					
	Exaustão Emocional							
Exaus.	,105	1,000	,105	,190	,668	,010	,190	,070
Exaus. * Grupo	,240	1,000	,240	,433	,519	,023	,433	,096
Error (Exaus.)	9,980	18,000	,554					
	Despersonalização							
Desp.	,164	1,000	,164	,759	,395	,040	,759	,131
Desp. * Grupo	,296	1,000	,296	1,371	,257	,071	1,371	,199
Error (Desp.)	3,880	18,000	,216					
	Realização Pessoal							

Real.	,135	1,000	,135	,859	,366	,046	,859	,142
Real. * Grupo	,783	1,000	,783	4,973	,039	,216	4,973	,560
Error (Real.)	2,836	18,000	,158					
Auto-eficácia no Envolvimento dos alunos								
Env.	1,076	1,000	1,076	6,752	,018	,273	6,752	,691
Env. * Grupo	,106	1,000	,106	,666	,425	,036	,666	,121
Error (Env.)	2,869	18,000	,159					
Auto-eficácia nas Estratégias de Instrução								
Est.	,249	1,000	,249	2,732	,116	,132	2,732	,347
Est. * Grupo	,138	1,000	,138	1,509	,235	,077	1,509	,214
Error (Est.)	1,643	18,000	,091					
Auto-eficácia na Gestão da sala de aula								
Gest.	,610	1,000	,610	2,466	,134	,121	2,466	,318
Gest. * Grupo	,034	1,000	,034	,138	,715	,008	,138	,064
Error (Gest.)	4,448	18,000	,247					
Auto-eficácia Geral								
TSES	,597	1,000	,597	5,462	,031	,233	5,462	,599
TSES * Grupo	,002	1,000	,002	,020	,890	,001	,020	,052
Error (TSES)	1,967	18,000	,109					
Bem-estar Geral								
BEG.	,257	1,000	,257	1,214	,285	,063	1,214	,181
BEG. * Grupo	,567	1,000	,567	2,680	,119	,130	2,680	,341
Error (BEG.)	3,808	18,000	,212					

Tabela. Teste da ANOVA de medidas repetidas